OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK II. LISTOPAD 1930 ZESZYT 9.

ZJAZD UCZESTNIKÓW WALKI O SZKOŁĘ POLSKĄ

Dnia 25 października r. b. odbył się w Warszawie zorganizowany staraniem Komitetu Obchodu 25-lecia Walki o Szkołę Polską Zjazd uczestników tej walki.

Zjazd nie był ani pierwszem ani ostatniem przedsięwzięciem Komitetu, którego prace kończą się dopiero na wiosnę. Komitet przewidział Zjazd jedynie jako punkt centralny swoich usiłowań, które w dziedzinie organizacyjnej zmierzały do zorganizowania, poprzez kilkadziesiąt zjazdów lokalnych w byłych ośrodkach szkolnych, Wielkiego Zjazdu Centralnego i zorganizowania obchodów w całym kraju, zwłaszcza we wszystkich szkołach w Państwie; w dziedzinie historycznej — do wydania monografji, oświetlającej objektywnie przebieg walki o szkołę polską w latach 1901—1915; w dziedzinie pomocy szkolnictwu polskiemu poza granicami Państwa — wytworzenie wielkiego daru narodowego pod hasłem: „Uczcić 25-lecie Walki o Szkołę Polską można tylko dalszą walką o szkołę polską dla tych, co jej nie mają: dla blisko 8 miljonów Polaków, zamieszkałych poza granicami Państwa".

Zjazd, oprócz właściwych i dość już podkreślonych momentów wychowawczych, miał i drugi cel. Był niejako odzewem na zeszłoroczny pierwszy Zjazd Polaków z zagranicy.

Na Zjeździe tym zcalone w swem przedstawicielstwie przeszło 7 miljonów Polaków, zamieszkujących poza granicami Państwa, zgłosiło — wzamian za szereg zobowiązań względem Macierzy — szereg swych potrzeb, w których zapotrzebowania szkolne, rzecz prosta, postawione były na planie

pierwszym. Nie było bodaj piękniejszego rozwiązania sprawy, jak to, że na zew ten odezwało się przedewszystkiem pokolenie, które szkołę polską na ziemiach polskich wywalczyło i które nie widziało lepszego uczczenia swego święta, jak dalszy wysiłek na terenie szkolnym.

Pod względem wychowawczym zarówno Zjazd jak i Komitet pragnął, aby przez zebranie dokumentów historycznych, przez szeregi obchodów i zjazdów jasnem się stało, że nasze pokolenie stoczyło pierwszą jawną walkę z zaborcą na odcinku szkolnym, a tem samem wzięło udział w ogólnej walce Narodu Polskiego.

Komitet pragnął, aby dziesięcioletnia nieugięta walka dzieci i młodzieży o szkołę polską dostarczyła jednego dowodu więcej, że niepodległość Polski i instytucje państwowe, których dobrodziejstwami się cieszymy, nie powstały tylko dzięki zarządzeniu sił nadprzyrodzonych, splotowi warunków międzynarodowych, ale że przedewszystkiem na zmianę naszego prawno-politycznego stanu wpłynęła wola Narodu Polskiego, który wbrew przewidywaniu wielu w najzdrowszej swej części nietylko „nie przeklął szaleństwa swoich dziadów", ale testament ich wziął za zaczyn nowych idej. Walka o szkołę polską w b. zaborze rosyjskim była częścią walki ogólnej o polskość szkoły, prowadzonej już poprzednio w b. zaborze pruskim we Wrześni, podczas t. zw. wypadków bialsko-siedleckich i późniejszym strajku w 1906 r. w b. zaborze pruskim.

Takie było nastawienie ideowe Komitetu i Zjazdu.

Na Zjazd 25 i 26 października przybyło około 800 delegatów ze wszystkich stron Polski, delegatów wybranych na poprzednich ogólnych zjazdach prowincjonalnych b. ośrodków walki o szkołę polską.

Zjazd rozpoczęto nabożeństwami w katedrze św. Jana i świątyniach wszystkich wyznań, prócz kościoła prawosławnego. W katedrze św. Jana nabożeństwo odprawił ks. biskup Szlagowski, przemowę zaś wygłosił znany z ubiegłej akcji szkolnej ks. Mauersberger.

Otwarcie Zjazdu odbyło się o godzinie 11-ej w wielkiej

sali Filharmonji przy udziale tłumów gości, którzy zajęli wyższe piętra.

Wszystkie szkoły warszawskie przysłały swoje poczty sztandarowe. O godzinie 11-ej zaszczycił swoją obecnością otwarcie Zjazdu Pan Prezydent Rzeczypospolitej, witany dźwiękami hymnu narodowego.

Zjazd otworzył Prezes Komitetu Wykonawczego, Stanisław Dobrowolski, jeden z najwybitniejszych kierowników akcji strajkowej; w słowach prostych, z przedziwną wyrazistością i głębią ujęcia przedstawił mówca właściwą treść ideową walki o szkołę polską, a nie mogąc wspomnieć wszystkich zmarłych i poległych uczestników walki o szkołę polską, zadowolił się wspomnieniem pięciu osób najwybitniejszych: Zygmunta Drozdowicza, Jana Purwina, Mirosława Dobrzańskiego, Marji Dzierżanowskiej, Wacława Jezierskiego, a z najmłodszego pokolenia bojkotowego — zmarłego w trzecim roku katorgi orłowskiej ucznia 8-klasowego gimnazjum Chrzanowskiego, ś. p. Alfonsa Borkiewicza.

Następnie Zjazd przez aklamację powołał na przewodniczącego Zjazdu Ministra Sławomira Czerwińskiego, który wstępnem swem przemówieniem zobrazował wysiłek obecnego szkolnictwa na polu wychowania narodowego.

Do Prezydjum Honorowego powołano przedstawicieli tych organizacyj ideowych i społecznych, które zaszczytny udział brały w 10-letniej walce o szkołę polską, a więc przedstawicieli: Związku Unarodowienia Szkół, Koła Wychowawców, Prezydjum Wiecu Nauczycielskiego 19 lutego 1905 r., Działaczów okresu wrzesińskiego i strajku 1906 r. w b. zaborze pruskim, Bratniej Pomocy, Komitetu Centralnego Organizacyj Uczniowskich, Koła Delegatów Strajkowych, Tajnych Związków Nauczycieli Ludowych, Organizacji Młodzieży Narodowej (Zetu), Związku Młodzieży Niepodległościowej — Zarzewia, Związku Młodzieży Postępowej — Filarecji, Związku Młodzieży Socjalistycznej, Prezydjum Zjazdu Zakopiańskiego w 1909 r., Prezydjum Zjazdu Grunwaldzkiego w 1910 r. i Zjednoczenia Studentów Politechniki Warszawskiej.

Do Prezydjum obrad powołano: Dyr. Ambroziewicza, Inż. Mieczysława Bujalskiego, Nacz. Leona Chrzanowskiego, Dyr. Wiesława Czermińskiego, Dyr. Stanisława Dobrowolskiego, Dyr. Stefana Drzewieckiego, Dyr. Edmunda Kłopotowskiego, Kpt. Aleksandra Kruegera, Prezesa Feliksa Młynarskiego, Prof. Bogdana Nawroczyńskiego, Inż. Przemysława Podgórskiego, Teresę Potocką, Nacz. Mieczysława Skrzetuskiego, Stefana Szwedowskiego, Wiceprezesa Rady Organizacyjnej Polaków z Zagranicy, Zofję Wańkowiczową i Red. Melchjora Wańkowicza.

Po powitaniu Zjazdu przez Rząd w osobie Pana Ministra Czerwińskiego, przemówienia powitalne wygłosili: Prezydent Słomiński — w imieniu miasta, Reprezentant działaczów oporu szkolnego w b. zaborze pruskim Dr. Zygmunt Moczyński, Prezes Koła Polskiego w Sejmie Gdańskim, Rektor Uniwersytetu Warszawskiego Prof. Michałowicz, Prezes Koła Dyrektorów Szkół Państwowych, Dyr. Wiktor Ambroziewicz, Dyr. Stefan Drzewiecki — w imieniu Zjednoczonych Związków Nauczycieli Szkół Powszechnych i Średnich, Red. Galle — w imieniu Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych i Średnich, p. Rogalczyk — w imieniu Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycieli Szkół Powszechnych, p. Nowicki — w imieniu Tajnych Związków Nauczycieli Ludowych, Nacz. Gustaw Zieliński — w imieniu Związku Senjorów Organizacji Młodzieży Narodowej (Zetu), Nacz. Leon Chrzanowski — w imieniu Koła Delegatów Strajkowych, Gustaw Pomianowski — w imieniu Związku Filaretów, Dr. Henryk Gnoiński — w imieniu Związku Zarzewiaków, Jan Grzywaczewski — w imieniu Sekcji Akademickiej Komitetu Obchodu, Ks. Biskup Szlagowski — w imieniu Komitetu Pomocy Polakom na Litwie, Dyr. Stefan Lenartowicz — w imieniu Rady Organizacyjnej Polaków z Zagranicy, Radca Włodzimierz Bochenek — w imieniu Związku Obrony Kresów Zachodnich, Kpt. Mieczysław Fularski — w imieniu Polskiego Tow. Emigracyjnego i Inż. Franciszek Bąkowski — w imieniu Tow. im. Adama Mickiewicza.

Po odjeździe Pana Prezydenta i przyjęciu depesz od pro-

tektorów Zjazdu (Pana Prezydenta Rzeczypospolitej, Marszałka J. Piłsudskiego i Kardynała Hlonda) pierwsze zebranie zostało zamknięte.

Po południu w auli Politechniki Warszawskiej odbyło się drugie posiedzenie plenarne już bez udziału gości. Sprawozdanie z prac Komitetu złożył Sekretarz Generalny Stefan Szwedowski.

Przyjęty entuzjastycznie przez zebranych syntetyczny referat pod tytułem „Piętnaście lat walki o szkołę polską" wygłosił Prof. Bogdan Nawroczyński. O „Działalności nauczycielstwa" mówiła Prof. Helena Radlińska. Referat o „Strajku szkolnym w b. zaborze pruskim w 1905—1906" wygłosił p. Kurator Bernard Chrzanowski. Wreszcie o „Pomocy szkolnictwu polskiemu poza granicami Państwa" referował Prezes Feliks Młynarski.

Praca dyskusyjna i wnioskowa odbyła się nazajutrz w następujących komisjach: Komisja Główna (Prezes W. Ambroziewicz, Referent Stefan Szwedowski), Komisja Pomocy Szkolnictwu Polskiemu poza Granicami Państwa (Prezes Edmund Kłopotowski, Wiceprezes Zygmunt Moczyński, Sekretarz Bolesław Szymanowski, Referent Feliks Młynarski), Komisja Historyczna (Prezes Józef Kożuchowski, Sekretarka Reneta Zawadzka, Referent Bohdan Nawroczyński), Komisja Emerytur (Prezes Nowicki, Sekretarz Tomasz Piskorski, Referent Józef Stypiński), Komisja Odznaki Koleżeńskiej (Prezes Mieczysław Bujalski).

Ostatnie zebranie plenarne odbyło się w godzinach popołudniowych w Politechnice Warszawskiej dnia 26 października. Referat o „Wartości ideowo-wychowawczej walki o szkołę polską" wygłosił Prezes Stanisław Bukowiecki.

Referat był wzorem referatów ideowo-syntetycznych pod względem treści i formy. Tak też został oceniony przez słuchaczów.

Wreszcie pp. Stefan Szwedowski, Feliks Młynarski, Bohdan Nawroczyński, Józef Stypiński i Aleksander Krueger referowali wnioski poszczególnych komisyj.

Na wstępie przyjęto deklarację ideową, którą przytaczamy in extenso.

„Zjazd uczestników walki o szkołę polską, zebrany w wolnej Polsce w 25-lecie powszechnego strajku szkolnego przeciw szkole zaborczej, chyląc czoło przed sztandarem Rzeczypospolitej, wyraża hołd i gorącą wdzięczność wszystkim tym pokoleniom, które od czasu konfederacji barskiej, poprzez powstania, aż do epopei legjonowej, obrony Lwowa, powstań śląskich i wojny 20-go roku ani na chwilę nie pogodziły się z utratą niepodległego bytu i nie zaprzestały walki o wyzwolenie narodu.

Zjazd z radością stwierdza, że w tych wysiłkach nasze pokolenie, wiedzione w latach dziecinnych i młodzieńczych niestłumionym instynktem narodowym, stoczyło pierwszą i jawną walkę z zaborcą na odcinku szkolnym, a tem samem wzięło udział w ogólnej irredencie Narodu Polskiego.

Rzucając niegdyś hasło walki o szkołę polską, stawiając żądanie szkoły powszechnej i demokratycznej, zespolonej ściśle ze społeczeństwem, pokolenie nasze i obecnie stać będzie wiernie przy swoich postulatach, a w myśl świetnych tradycyj Komisji Edukacyjnej.

Czcząc rocznicę 25-lecia Walki o Szkołę Polską, wspominając z serdeczną dumą Kolegów zmarłych w więzieniach, poległych na placu walki orężnej, stwierdzamy, że walka o szkołę polską nie jest skończona.

Uczcić 25-lecie ubiegłej walki można tylko przez dalszy wysiłek, mający na celu zapewnienie dobrodziejstw szkoły polskiej dla tych, co jej nie mają: dla blisko 8 miljonów Polaków, zamieszkałych zagranicą.

Zjazd zwraca się do najmłodszych Koleżanek i Kolegów, którzy dziś korzystają z wywalczonej przez poprzednie pokolenia szkoły polskiej, aby czynną pomocą, okazaną swym współrówieśnikom na obczyźnie, spłacili dług wdzięczności wobec historji.

Zbierając się w warunkach niepodległego życia, Zjazd uważa, że rola naszego pokolenia nie jest ukończona, że w tym

okresie jest ono współodpowiedzialne za losy historyczne Narodu i Państwa.

Pokolenie, które w czasach najcięższej reakcji zdobyło się na samorzutny odpór przeciw zaborcy, winno stać obecnie w pierwszym szeregu pracy o wielkość moralną i o potęgę demokratycznej Rzeczypospolitej.

Uczestnicy walki o szkołę polską, nieugięcie prowadzoną przez lat dziesięć, walki, która była dla nich przedbojem orężnych zmagań o niepodległość, gotowi zawsze na każdy apel Rzeczypospolitej w chwili zagrożenia naszej wolności i całości, pragną przedewszystkiem uczestniczyć w wspólnym pochodzie cywilizacyjnym w atmosferze pokoju i normalizacji stosunków, okupionych czterema latami największej z wojen świata.

Broniąc możności naszego niczem nieskrępowanego rozwoju we wszystkich dziedzinach życia, uczestnicy Zjazdu Walki o Szkołę Polską pragną być czynnikiem pokoju i szczytnych haseł demokracji".

Następnie przyjęto wnioski Komisji Głównej: 1) wniosek wzywający społeczeństwo polskie do decydującej pomocy dla szkolnictwa polskiego w Niemczech, 2) wniosek protestujący przeciwko gwałtom litewskim, dokonywanym na szkolnictwie polskiem w Kowieńszczyźnie, 3) wniosek o roli nauczyciela polskiego, 4) wniosek o przyjściu z pomocą poszkodowanym przez strajk szkolny, 5) wniosek o stworzeniu Związku uczestników walki o szkołę polską.

Przyjęto wszystkie wnioski Komisji Historycznej w sprawie monografji pod tytułem: „Piętnaście lat Walki o Szkołę Polską"; przyjęto wnioski Komisji Emerytalnej, wzywające Rząd do spowodowania ustawy emerytalnej dla weteranów tajnego i prywatnego nauczania polskiego.

Przyjęto wnioski o odznace koleżeńskiej dla wszystkich tych, którzy uczestniczyli w strajku, wytrwali w walce o szkołę aż do jej końca i którzy zgodni byli ze wskazaniami zjazdów: urlańskiego, zakopiańskiego i grunwaldzkiego.

Żywą dyskusję wywołały wnioski Komisji Pomocy Szkol-

nictwu Polskiemu poza Granicami Państwa. Przyjęto wniosek akceptujący całkowicie cel, na który pieniądze były i będą zbierane, a co do formy ich zużycia pozostawiono wolną rękę Komitetowi w zależności od wyniku ostatecznego zbiórki. Odczytaniem szeregu depesz i przemówieniem Ministra Czerwińskiego Zjazd zamknięto, uchwalając gorące podziękowanie Komitetowi za prace ogólne i organizację Zjazdu.

Nadmienić należy, że w dniu niedzielnym w przepełnionych salach Filharmonji, Colosseum, Tow. Higjenicznego odbyły się akademje przy tłumach publiczności.

Akademje te, urozmaicone bogatym programem artystycznym, poświęcone były przemówieniom o walce o szkołę polską. Przemawiali: Stanisław Dobrowolski, Mieczysław Skrzetuski, Wiktor Ambroziewicz, Antoni Sujkowski, Stefan Starzyński, Stefan Drzewiecki, Stefan Szwedowski, Czesław Zagórski i Ambrożkiewicz.

Wszystkie szkoły warszawskie w godzinach przedpołudniowych w szyku wojskowym defilowały dnia tego przed pomnikiem Mickiewicza, składając wieńce Twórcy Ody do Młodości. We wszystkich teatrach i kinach w sobotę i niedzielę odbyły się okolicznościowe przemówienia. Na przedstawieniu galowem „Młodego lasu" Hertza w Teatrze Narodowym przemawiał red. Melchjor Wańkowicz.

Stefan Szwedowski.

Z działalności szkół.

SZKOŁY NA OTWARTEM POWIETRZU WE FRANCJI

Nigdzie może w Europie sprawa zdrowia obywateli, powiększenia ilości urodzeń, zmniejszenia śmiertelności nie gra takiej roli, jak we Francji. Na 100 kandydatów, zgłaszających się do wojska, 53 trzeba odrzucić z powodu niezdatności fizycznej. Nic więc dziwnego, że podnoszą się głosy alarmu, nawoływanie do racjonalniejszego systemu wychowania młodzieży.

Od wielu już lat istnieją we Francji „kolonje letnie" dla dzieci szkolnych. Około 500 stowarzyszeń filantropijnych zgodnym wysiłkiem osiąga liczbę 150 tysięcy dzieci wysyłanych w lecie na wakacje. Lecz 150 tysięcy to liczba nikła wobec 3 miljonów dzieci szkolnych. Nikła tem bardziej, że, jak, niestety, przekonano się, 4-tygodniowy pobyt dziecka nad morzem nie daje rękojmi, że dziecko, powróciwszy do warunków domowych, napowrót nie zapadnie. Co przedewszystkiem jest ważne, to trwała poprawa zdrowia dzieci, a tę osiągnąć można jedynie, dając dziecku dobre warunki istnienia w ciągu miesięcy, jeśli nie lat.

Normalne szkoły elementarne francuskie tych warunków dziecku nie dają. Alice Jouenne w swojej książce „Une experience d'Education nouvelle" taką przytacza zabawną obserwację dziecka. Nauczycielka pyta: „Jak myślicie, coby najwięcej zadziwiło w Paryżu chłopca, który obudziłby się ze snu długiego, dwuwiekowego?" Dzieci różne dają odpowiedzi, wreszcie jeden chłopiec mówi: „Gdyby ten chłopiec teraz się obudził

i zobaczył tyle domów z kamienia z okratowanemi oknami, myślałby, że to tyle teraz więzień. A ładnieby się złapał, bo to przecież właśnie szkoły!" Nic się nie dziwię tej uwadze dziecka. Szkoły paryskie — nawet względnie nowe, np. budowane tuż przed wojną — mają wygląd ponury. Ponuro też jest w środku. Dzieci siedzą w czarnych ławach, w czarnych fartuchach, z rękoma założonemi na plecach. Chórem, odwiecznym systemem, uczą się napamięć wierszy, chórem powtarzają nazwy miast, rzek, wsi.

Nie chcę generalizować, może są i lepsze szkoły, nawet napewno są, ale duch przeciętnej szkoły jest taki, jaki był przed 50-ciu laty.

Zaprowadzona niedawno, za czasów ministra oświaty Heriota, obowiązkowa inspekcja lekarska wykazała stan zdrowia fatalny u dzieci szkolnych. W załączonej tablicy (str. 821) podaję statystyki lekarskie istotnie alarmujące. Sprawa ta stała się, na szczęście, przedmiotem rozważań na łamach prasy, ostatnio na szeregu kongresów w obszernych dyskusjach szukano rozwiązania dla tego zagadnienia, które coraz bardziej wydaje się palącem (że przytoczę tylko Kongres Szkół na otwartem powietrzu w 1922 r., wielki Kongres Międzynarodowy Opieki nad Dzieckiem z 1928 r., wreszcie Kongres Międzynarodowy Kolonij Letnich i „Oeuvres de plein air" w Pau w 1929 r.), stale wreszcie, choć niebardzo aktywnie propagandę w tym kierunku prowadzi „Liga szkół na otwartem powietrzu". Wszystkie te wysiłki sprawiły, że idea wychowywania dzieci nie w zamkniętych lokalach, lecz — o ile możności — na otwartem powietrzu coraz więcej znajduje zwolenników.

Idea ta zrodziła się we Francji, ściśle mówiąc, już przed wojną; twórcą jej był nauczyciel, p. Gaston Lemonier, który w 1906 r. założył coś w rodzaju szkoły na otwartem powietrzu. Nie miał jednak naśladowców. Po wojnie kilka czynników równocześnie działających sprawiło, że zainteresowano się tą ideą, i dziś już istnieje we Francji około 120 szkół tego typu.

Czynnikiem takim w Paryżu była m. in. okoliczność, że zajęto się burzeniem fortyfikacyj, olbrzymiem kołem otacza-

jących Paryż. Pas fortyfikacyj, niezabudowany, na peryferjach miasta, często dotykający najbiedniejszych dzielnic Paryża, doskonale nadawał się jako teren pod przyszłe szkoły. Baraki służące do przechowywania narzędzi zużytkowano jako lokale szkolne, tu i owdzie, dla splanowania terenu, korzystano z pracy żołnierzy.

W departamentach zniszczonych przez wojnę potrzeba szybkiego postępu odbudowy w dziedzinie szkolnictwa również przyczyniła się do poprzestania na konstrukcjach lekkich i tanich w oczekiwaniu gmachów solidniejszych.

Szkoły na otwartem powietrzu bywają czworakiego typu:

1. Szkoła na otwartem powietrzu przychodnia, dla dzieci słabowitych, zagrożonych gruźlicą, pochodzących ze środowisk niezaraźliwych. Wśród tej kategorji odróżnić jeszcze można szkoły sezonowe (które funkcjonują od maja do października) i stałe, czynne przez cały rok.

2. Szkoła na otwartem powietrzu internat, dla dzieci podobnej, jak pierwsza, kategorji, lecz wymagających izolacji od chorego na otwartą gruźlicę otoczenia.

3. Szkoła prewentorjum, przeznaczona dla dzieci chorych, dotkniętych gruźlicą w pierwszem, uleczalnem jej stadjum, niegorączkujących i niezaraźliwych.

4. Wreszcie klasy wietrzone, będące surogatem szkoły typu 1-go, przeznaczone, oczywiście, dla tejże kategorji dzieci, co typ pierwszy (patrz tablica str. 821).

Jak już wspomnieliśmy, w 1922 r. odbył się w Paryżu pierwszy kongres międzynarodowy, poświęcony sprawie tych szkół (brał w nim udział także delegat Polski). W okresie zwołania kongresu istniało we Francji ogółem 15 takich szkół. Jednakże doświadczenie nawet tak niewielkiej ilości placówek pozwoliło już ustalić, że aczkolwiek ideałem byłyby internaty, to jednak ze względów praktycznych można się narazie zadowolić szkołami przychodniemi, gdyż, kosztując nieporównanie mniej, dają bezmała równie dobre rezultaty.

Podczas pobytu mego w Paryżu zwiedziłam tylko typ 1-szy

i 3-ci. Zdaje mi się, że typ 3-ci jest u nas dobrze znany, znakomicie już realizowany i niema potrzeby bliżej go omawiać. Zaznaczę tylko pokrótce, że zwiedzone przeze mnie prewentorjum w Sèvres pod Paryżem dla chłopców i dziewcząt od 6 do 13 lat wydało mi się pod każdym względem wzorowe. Wysoko położone, z cudnym widokiem, rozległym ogrodem, pełne słońca, kwiatów, białych firaneczek, roześmianych dzieci, daje rezultaty doskonałe.

Typ 1-szy był dla mnie nowy, pragnę więc przedewszystkiem zdać sprawę z cech charakterystycznych tych szkół. Zwiedziłam ich trzy: dwie szkoły elementarne i jedno przedszkole. Aczkolwiek wszystkie trzy były mi polecane przez czynniki jak najbardziej kompetentne, tylko jedna wydała mi się godną najwyższej uwagi; dwie pozostałe pracują w warunkach tak nędznych, że nie stać ich nawet na czystość. Uważając, że bez tego kardynalnego warunku o jakiejkolwiek akcji higjenicznej nie może być mowy, nie będę się dłużej nad niemi zatrzymywać. Dla ścisłości jednak muszę zaznaczyć, że mimo tej nędzy i brudu, rezultaty i tam były — jeśli wierzyć na słowo lekarzom i nauczycielstwu — znakomite. Kierownicy tych szkół twierdzą, że, gdy w czasie zimy ostatniej temperatura dochodziła w niektórych dzielnicach Paryża do —23° i 35% dzieci szkolnych chorowało, to w pewnej szkole na otwartem powietrzu, gdzie dzieci uczyły się w ubiegłym roku p o d n a m i o t a m i, nie było ani jednego nawet kataru.

Szkoła na otwartem powietrzu, prowadzona przez p. Alice Jouenne (nawiasem mówiąc, zupełnie wyjątkową siłę pedagogiczną) przy Boulevard Bessières, na terenach dawnych fortów, wydała mi się wzorową.

Szkoła przeznaczona jest dla chłopców w wieku od 6 do 13 lat, którzy rekrutują się z pośród dzieci słabowitych okolicznych szkół elementarnych. Maximum dzieci — 60.

Szkoły tej właściwie nie widać prawie. Za płotem, dzielącym teren szkolny od ulicy, rozciąga się ogród. W nim po dwóch stronach od wejścia dwie prymitywne, rozległe altany, w głębi

Ogół dzieci w szkołach elementarnych francuskich

60% zarażonych gruźlicą

40% nie zarażonych

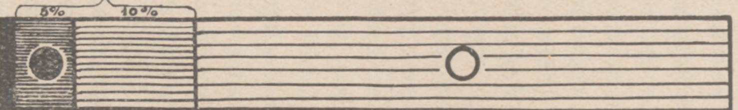


stan równowagi niestałej

1%

15%

44%



stan mniej niepokojący

odporność wystarcz. dla obrony organizmu

60% zarażonych dzieli się na:

44% takich, kt. w dobrych warunkach same obronią się przed gruźlicą

15% { 5% w stanie budzącym obawy
10% " lepszym

Jednak część tych 10% musi być zabrana do prewentorjów, mieszka bowiem w otoczeniu gruźlików

1% gruźlica otwarta-nadaje się tylko do sanatorjów

gruźlica otwarta, nad. się do sanatorjum

stan bardziej niepokojący

mieszka w otoczeniu gruźlików

nie grozi bezpośr. możność zarazy w domu

Objaśnienie znaków

dzieci nadające się do sanatorjów

klientela prewentorjów lub szkół na otw. pow. internatów

klientela eksternatów

zaś na podniesieniu duży, długi na kilkadziesiąt metrów barak, prawie cały oszklony. Na podmurowaniu żelazo-betonowem drewniane ściany, szaro-zielone, widoczne w tych niewielu miejscach, gdzie nie błyszczy szkło okien.

W baraku na prawym i lewym jego krańcu dwie izby szkolne, jedna urządzona jako klasa, druga pusta, pośrodku kuchnia, refektarz, pokój dyrektorski, sala do natrysków, rozbieralnia, gabinet lekarza i dentysty. Oto wszystko.

Personel nauczycielski: dyrektorka, która zresztą poza swojemi funkcjami ściśle administracyjnemi jest również nauczycielką, nauczycielka, obecna przez dzień cały, higjenistka szkolna, również stała, poza tem nauczyciele gimnastyki, śpiewu lub robót, przychodzący na kilka godzin dziennie. Personel pomocniczy: kucharka, pomocnica i stróż. Raz na tydzień (w razie potrzeby naturalnie i częściej) przychodzą lekarz i dentysta.

Jak rekrutują się dzieci do szkoły na otwartem powietrzu? Na początku roku szkolnego inspektor lekarski szkolny przy pierwszem badaniu uczniów szkoły elementarnej czyni wybór między jednostkami najsłabszemi, dając pierwszeństwo tym, którzy mają złe warunki domowe (brak opieki, złe mieszkanie). W wyborze tym pomocne mu są higjenistki szkolne, one to bowiem, często przy pomocy okręgowego ambulatorjum, przeprowadzają ankiety dotyczące zdrowia rodziców i warunków domowych dzieci. Jeżeli dane dostarczone przez higjenistkę przemawiają za umieszczeniem dziecka w szkole na otwartem powietrzu, a rodzice temu się nie sprzeciwiają, to dziecko zgłasza się do takiej szkoły.

Na wstępie dziecko poddane zostaje wszechstronnemu badaniu, dokonywanemu przez lekarza szkoły, w obecności inspektora lekarskiego szkoły, która je skierowała. Zbadawszy w ten sposób szereg kandydatów, ustanawia się listę kolejności. Najpierw przyjęci zostają, oczywiście, najsłabsi, później, w miarę tworzenia się wakansów, ci, których stan zdrowia nie wymaga natychmiastowej zmiany warunków. Bywa też, że dziecko zostaje skierowane do szkoły na otwartem powietrzu wprost, nie za pośrednictwem szkoły, lecz przez ambulatorjum. Są to naj-

częściej dzieci powracające z sanatorjów, prewentorjów, nie mogące — bez poważnej straty dla zdrowia — przejść odrazu do regime'u zwykłej szkoły.

Wszystkie uwagi lekarza i rezultaty comiesięcznych pomiarów: waga, wzrost, obwód klatki piersiowej, pojemność płuc, mierzona spirometrem, są zapisywane na karcie zdrowia (fiche sanitaire). Dla lepszego zorjentowania się w postępach stanu zdrowia dziecka prowadzi się wykresy, obrazujące zasadnicze dane.

Niezmiernie jest charakterystyczne, że dane te najdokładniej odpowiadają postępom dziecka w nauce, paralelizm ten sięga tak daleko, że na zasadzie obserwacji dziecka przy pracy można nieledwie określić jego stan fizyczny, a ze stanu fizycznego wnioskować znów o tem, ile można oczekiwać od niego w klasie.

Pomiędzy lekarzem szkolnym a najbliższą przychodnią przeciwgruźliczą istnieje najściślejsze współdziałanie. Jeżeli lekarz potrzebuje radjografji, radjografja zostaje zrobiona i posłana do szkoły, jeżeli uważa specjalne zbadanie jakiegoś organu za pożądane, odsyła dziecko do specjalisty, który znowu w liście do lekarza szkolnego przesyła swoją diagnozę.

Mała kartka, zrobiona ze sztywniejszego papieru, na której notuje się co miesiąc dane dotyczące wagi, wzrostu i t. d., przeznaczona jest dla rodziców, aby i oni mogli mieć kontrolę nad zdrowiem dziecka.

Ale, oczywiście, badanie lekarskie, choćby najstaranniejsze, nie odsłoni wszystkiego, co o dziecku wiedzieć należy. Kto są rodzice (stan zdrowia, ew. nałogi), warunki mieszkaniowe i t. d. są niezmiernie ważnem uzupełnieniem tego, co stwierdzić może lekarz. Praktyka szkoły wykazała, że higjenistka, nawet taktowna i miła, w domach dzieci źle bywa witana. Osoba obca, przychodząca z ołówkiem i notesem w ręku, zawsze będzie robiła wrażenie intruza. Ograniczono więc te wizyty do minimum, a zadowolono się wizytami rodziców w szkole. Matki, mając zaufanie do kierowniczki, przychodzą chętnie i zwierzają się ze wszystkich swoich kłopotów. To, co rzucić może światło na stan fizyczny i moralny dziecka, zostaje zapisane na t. zw. karcie

społecznej (fiche sociale), która uzupełnia kartę zdrowia. Wszystkie detale bardziej intymne pozostają jednak wyłącznie w ręku dyrektorki. W szkole tej uderzyło mnie jedno proste i praktyczne urządzenie. Wszelkie instytucje, które przydać się mogą dziecku, czy jego rodzicom, np. prewentorja, towarzystwa kolonij letnich, biura bezpłatnych porad prawnych i t. p., spisane są na sztywnych kartkach. Umiejętnie poklasyfikowane i ułożone w pudełku, tworzą rodzaj podręcznej, niezmiernie pożytecznej kartoteki. Notatki, jakie widziałam na tych kartkach, świadczą, w jak ciągłym są ruchu.

Dzień szkolny zaczyna się o g. 8½ i nie ma niezmiennego rozkładu. Panuje tylko jedna zasada: podczas gdy połowa dzieci (a więc 30) zajęta jest nauką, na dworze lub w klasie, druga połowa jest w rękach higjenistki na drugim końcu szkoły. Dzieci codzień mydlą się od stóp do głów i korzystają z natrysku. Higjenistka zajmuje się każdem indywidualnie, robi różne drobne opatrunki, wpuszcza krople do nosa i t. p. W lecie dzieci przebierają się w lekkie białe majteczki (dar miasta Paryża dla szkół na otwartem powietrzu) i, tyle tylko mając na sobie, spędzają dzień szkolny. W zimie natomiast przebierają się w wełniane, trykotowe swetry.

Wszelka nauka, z wyjątkiem pisania, odbywa się na dworze, o ile pogoda na to pozwala. W zimie podczas mrozów lub w czasie deszczu dzieci siedzą w klasie doskonale ogrzanej (ogrzewanie wodne, centralne) przy otwartych oknach. Wentylatory w suficie stale powodują krążenie powietrza. Dwukrotnie byłam w tej szkole w czasie bardzo chłodnych, dżdżystych marcowych dni. Temperatura w klasie wynosiła 15°, powietrze znakomite.

O g. 12-ej dzieci dostają obiad, złożony z mięsa, zawsze pieczonego, jarzyny i leguminy. Po obiedzie odpoczynek na leżakach (płótno naciągnięte między dwoma kijami, spoczywającemi na kozłach) na dworze, albo, w razie deszczu lub chłodu, w sali, której wszystkie okna są otwarte. (Salą tą była w oglądanej przeze mnie szkole jedna z dwóch izb „szkolnych", o której już była mowa). O g. 4-ej dzieci dostają podwieczorek, złożony

z chleba z konfiturami, miodem albo masłem, i spożywają go, o ile tylko się da, na dworze. O g. 6½ jedzą obiad, którego zwykłe menu składa się z zupy jarzynowej, jarzyny lub klusek, bądź ryżu, bądź makaronu, i owoców lub suchych ciasteczek.

Rodzice płacą za dziecko, ale nigdy tyle, ile koszt utrzymania wynosi. Szkoła, o której mowa, jest miejska i miasto wraz z państwowym urzędem higjeny pokrywa koszty. Państwo zaś płaci nauczycieli [1]. Koszty zresztą są względnie niewielkie. Naprawdę podziwu jest godne, jak przy umiejętnej gospodarce, prowadzonej przez szkoły na otwartem powietrzu, obniżyć można koszty utrzymania. Zaznaczyć przytem muszę, że produkty wszystkie są pierwszorzędne i jedzenie bardzo smacznie przyrządzone. Mimo ubóstwa szkoły, znać wielką dbałość o sposób podawania potraw i wygląd jadalni. Na każdym stole kwiaty (dzieci siedzą przy stołach na mniej więcej 12 nakryć), każde dziecko — nawet najmłodsze — ma swój widelec i nóż, swoją serwetkę w ładnej pochewce, i szklaneczkę, zamiast szkaradnie wyglądającego blaszanego kubka.

Mimo że w szkole panuje wielka swoboda, dzieci łatwo przenikają duchem uprzejmej wesołości, która cechuje przedewszystkiem personel nauczycielski i w równej mierze — pomocniczy. Dzieci siedzą przy stołach grzecznie, rozmawiając wesoło i robiąc najwidoczniej wysiłki, aby jeść jak najsprawniej, jak najładniej.

Codziennie godzina przeznaczona jest na lekcje gimnastyki i zabawy. Mniej więcej trzy godziny na naukę, reszta czasu schodzi na popołudniowym odpoczynku, na pracach w ogrodzie, w zimie na zajęciach ręcznych, śpiewie.

Dzieci niezmiernie się do szkoły przywiązują. Dyrektorka przytaczała mi przykład jednego chłopca, który z powodu astmy, na którą cierpiał, przeniesiony został do szkoły na otwartem powietrzu. Astma mu przeszła, ale chłopiec ciągle twierdził, że może jeszcze niezupełnie. Gdy jednak nie dało się już pobytu

---

[1] Należy zaznaczyć, że współdziałanie państwa w organizowaniu szkół na otwartem powietrzu datuje się od kongresu 1922 r.

przeciągnąć, po dłuższej rozmowie z dyrektorką opuścił szkołę, wracając do szkoły normalnego typu. Odtąd często przychodzi z „wizytami" i opowiada, że już się pocieszył. Nauka idzie mu łatwo. Podczas gdy dawniej z niczem sobie rady dać nie mógł, teraz jest najlepszym uczniem w klasie.

Nie umiano mi, niestety, nigdzie — ani w szkołach, ani w biurze centralnem Ligi — dać danych dotyczących kosztu budowy takiej szkoły. Wszędzie były jakieś warunki specjalne: tu żołnierze pomogli przy budowie, tu ktoś prywatny wysiłkiem swoim przyczynił się do powstania szkoły, tam znowu otrzymano jakieś dary podczas demobilizacji (leżaki np., używane podczas wojny do przenoszenia rannych, teraz znakomite zastosowanie znalazły w szkołach). Nigdzie więc nie udało mi się dotrzeć do rachunków. Sądzę jednak, na zasadzie zebranych informacyj, że za 100 tysięcy franków można postawić taki pawilon, jak ten, który zwiedzałam, i trwale nim uszczęśliwić 60 dzieci.

Doświadczenia dotychczasowe wskazują, że wydatek na szkoły na otwartem powietrzu sowicie się opłaca. Miasto Genua w raporcie swoim, zgłoszonym na kongresie paryskim w 1928 r., zaznacza, że wydatek na urządzenie szkół na otwartem powietrzu dla 5.000 dzieci (poniesiony jeszcze w 1910 r.) w rezultacie okazał się oszczędnością, albowiem ogólny stan zdrowia dzieci dzięki tym szkołom znakomicie się poprawił [1].

Genewa.

Marja Sokalowa.

Z działalności szkół.

PRÓBY REALIZACJI CELÓW I METOD SZKOŁY TWÓRCZEJ PRACY W SZKOLE POWSZECHNEJ W TURKOWICZACH (OKR. SZKOLNY WOŁYŃSKI)

W odległości 28 klm. od Krzemieńca, a 15 klm. od Dubna leży w powiecie dubieńskim wieś Turkowicze, posiadająca 88 chat,

[1] Liga Szkół na otwartem powietrzu organizuje obecnie drugi Kongres Międzynarodowy, który ma się odbyć w Brukseli w kwietniu 1931 r. Porządek dzienny, bardzo inteligentnie obmyślany, pozwoli na systematyczne przedyskutowanie najważniejszych zagadnień, dotyczących takich szkół.

około 1000 mieszkańców, głównie narodowości rusińskiej i czeskiej i kilka rodzin polskich. Mieszkańcy wsi, z wyjątkiem kilku gospodarstw kolonistów czeskich, niezamożni, zostali zrujnowani przez wojnę, poziom gospodarstw przeważnie 3 ha był niski z powodu lichej i nieumiejętnej uprawy roli, w związku z czem materjalne i kulturalne warunki bytu ludności przedstawiały poziom bardzo niski i nie stwarzały nawet przy skromnych wymaganiach dostatecznych podstaw do życia.

We wsi tej rozpoczął przed 8 laty pracę nauczycielską Michał Sjudak, z zawodu inżynier - agronom, który po wielkiej wojnie światowej porzucił swoją dawną pracę zawodową i przeszedł do nauczycielskiej, aby na tem polu zużytkować swoją wiedzę fachową i wieloletnie doświadczenie w pracy nad oświatą rolniczą, a przedewszystkiem swój zapał do pracy nad dziatwą wiejską, którą poznał i pokochał serdecznie, głęboko a rozumnie.

W chwili objęcia przez niego kierownictwa szkoły powszechnej w Turkowiczach wieś nie miała budynku szkolnego, stanął on dopiero za staraniem Sjudaka, po kilku latach jego pobytu na wsi, — na gruncie po okopach wojennych, ciągnących się milami w tej okolicy.

W szkole tej, dziś pięciooddziałowej, liczącej ok. 60 dzieci, posiadającej jedną izbę szkolną i najskromniejszy zasób pomocy naukowych, rozpoczął Sjudak swoją pracę pedagogiczną i działalność nauczyciela - społecznika pod hasłem jak najsilniejszego związania szkoły ze wsią, przez plan i metody nauczania i wychowania dzieci, oparte o potrzeby i warunki życia na wsi, oddziaływania przez dzieci na rodziców, przez młodsze na starsze pokolenie, aby zmienić, przekształcić stare, zużyte formy życia i pracy ludności wiejskiej w formy nowe, w typy pracy, opartej na zdobyczach nauki i wiedzy, dostosowanej i zużytkowanej w warunkach życia ludności wiejskiej. Dlatego też podstawą nauczania w szkole Sjudaka stała się nie książka, ale miejscowe warunki gospodarczego i kulturalnego bytu ludności, a celem — jak najdalej posunięta samowystarczalność gospodarcza, polegająca na systematycznym wzroście stopnia zainteresowań młodzieży i ludności techniką nowoczesnej gospodarki rolnej, przemysłowej i handlowej i zwią-

zanemi z tem zagadnieniami jej bytu. Książka, usunięta przez niego zupełnie jako źródło i punkt wyjścia w pracy szkolnej, została przesunięta do roli czynnika rozszerzania światopoglądu wtedy dopiero, gdy zmysł obserwacyjny dzieci jest już dostatecznie wyćwiczony na materjale, czerpanym z życia rzeczywistego i najbliższego otoczenia dziecka, jako materjale podstawowym.

W jaki sposób zasiąg tego materjału w praktyce uzyskuje swój wpływ na dziecko, w jaki sposób kształtuje jego zmysł obserwacyjny, uczy grupowania i klasyfikowania spostrzeżeń, formułowania konkretnych wniosków?

Punktem wyjścia są tutaj podstawy gleboznawstwa, które polegają na zbadaniu przyniesionych przez dzieci do szkoły różnych gatunków ziemi, omówienia jej składników i jakości, oraz warunków uprawy. Następuje potem wycieczka nauczyciela z dziećmi na wieś, w celu wybrania terenów na próby, dla wykazania wpływu dobrego nawożenia i uprawy roli na wydajność gleby. I tak na nieużytkach, pozostawionych na okopach, wybrano 2 poletka, z których jedno przygotowano przez nawożenie lepiej, drugie gorzej pod zasiew owsa. Po zejściu owsa nastąpiła znowu wycieczka dzieci nietylko z nauczycielem, ale również z całą grupą zaciekawionych i zainteresowanych rodziców na zasiane poletka, których różnica w wydajności plonu sama za siebie już mówiła... „Wykładów" i namawiań do odpowiedniej uprawy roli nie trzeba było. Fakt sam mówił za siebie, a zrozumienie jego doprowadziło do tego, że inwentarz żywy we wsi wzrósł w stosunku do czasów przedwojennych o 15%, bo stał się w oczach miejscowego rolnika środkiem do otrzymania lepszych wyników przez wyzyskanie nawozu dla uprawy gleby. Podobna droga była stosowana i w zakresie podniesienia jakości zbóż. Dzieci przyniosły do szkółki gatunki zbóż, zasiewanych w okolicy, nauczyciel sprowadził selekcyjne gatunki zbóż ozimych i jarych. Po omówieniu różnic, torebki z nasionami rozebrano, celem wypróbowania ich na szeregu poletek danych dzieciom do ćwiczeń na gospodarstwach rodzicielskich. Pewne gatunki już wypróbowano, stwierdzono ich wydajność przez obliczenie na lekcji rachunków

w szkole stosunku zasiewu do plonu, z uwzględnieniem wielkości obsianych terenów, których pomiaru dokonały dzieci z nauczycielem.

W celu jeszcze bardziej czynnego ustosunkowania się dzieci do opracowanych przez nauczyciela, a przez najpilniejsze potrzeby i warunki bytu na wsi wysuniętych zagadnień życiowych, powstaje z dzieci mała armja bojowników, walczących ze szkodnikami i chorobami drzew owocowych (mumja, pierścienica, oprzędy, chrabąszcze), pasorzytami roślin koniczynowych (kanianka), chorobami żyta i zbóż. Walki te trwają lata całe, jak walka z chrabąszczem i kanianką od r. 1923, wyniki ich są przynoszone do szkoły w postaci zniszczonego materjału, który się waży i oblicza z dziećmi w stosunku do obszaru, z którego usunięto szkodnika, a następnie notuje postępy i wyniki walki na tablicach statystycznych, prowadzonych systematycznie z roku na rok. Wszędzie tok pracy jednakowy, a mianowicie: 1) obserwacja na doświadczalnem poletku lub roślinie zniszczeń dokonanych przez szkodnika, 2) praca dzieci nad usunięciem szkodnika, 3) wycieczka dzieci z nauczycielem na pola i obliczenie np. średniej 1 m^2 koniczyny, zniszczonej przez kaniankę na 1 ha i t. d. Martwe pola stają się dla dzieci wówczas terenem żywym i wymownym. Walka ze szkodnikami, pasorzytami, chwastami, chorobami roślin, przeprowadzana przez dzieci, nietylko poucza rodziców drogą bezpośrednią o wartości szkoły, mobilizującej młodzież do współpracy z tem, co ich gnębi, niszczy ich pracę i obniża jej produktywność, ale zarazem wyrabia w samych dzieciach obserwację wpływu realnych faktów, sprawność i dzielność życiową, a kierując w należyty, celowy sposób pęd do ruchu u dziatwy szkolnej, staje się niejednokrotnie świetnym środkiem do wzmożenia dobrowolnych wycieczek, wspinań, biegów i skoków, całego zespołu ćwiczeń cielesnych, dokonywanych z radością i weselem, wreszcie przez wspólnie podjętą, wykonaną i kontrolowaną działalność wyrabia dokładność i rzetelność w pracy, poczucie wspólnoty, łączności interesów i celów, wiążących dany zespół młodzieży w jedną całość. Ziemia staje się w oczach dziatwy szkolnej nietylko barwnym, pięknym krajobrazem, którego odczucie po-

piera się obrazkiem lub wierszykiem, ale warsztatem pracy i źródłem wszelkiego życia, którego bogactwo zależy od wysiłku mięśni człowieka, jego energji i rozwoju umysłu oraz związku uczuciowego z tą, która może być zarazem matką i macochą dla człowieka, w zależności od tego, ile starań, myśli, zainteresowań i pracy w nią wkłada.

Dla rozszerzenia światopoglądu dzieci poza zasiąg materjału, dostarczonego im przez najbliższe otoczenie i warunki ich wsi, organizowane są kilkudniowe wycieczki, na których młodzież przyswaja sobie drogą praktyczną elementy z geografji, przyrody i przejawów życia kulturalnego. Wycieczki te mają za cel poznanie granic gospodarstwa, wsi, gminy, powiatu, województwa — porównywanie różnic krajobrazu, klimatu, wydajności gleby i łącznie z tem zbadanie stanu socjalnego rolnictwa, zapoznania się z różnemi typami gospodarki od najmniejszych przez średnie do największych, w celu porównania zasad organizacji i techniki pracy z gospodarką we własnej wsi, a gdzie warunki pozwalają, zapoznania się z cechami i korzyściami przemysłu rolniczego. Od wsi do wsi, od szkoły do szkoły, nocując po schroniskach noclegowych, szkołach, szopach, stodołach i t. d., wędruje wraz ze swoim nauczycielem ta gromada dzieci z plecakami, w które zabrany z domu kawałek chleba i słoniny staje się głównem pożywieniem, nierzadko w dziurawych butach i nędznych ubraniach, bez żadnego specjalnego zasiłku na wycieczki, pokrywane przy wspólnej kasie ze skromnych składek dzieci, zależnych od stopnia zamożności rodziców. Dzieci oglądają tereny, gospodarstwa, instytucje przemysłowe, handlowe, oświatowe, pytają, notują, porównują ze stosunkami we własnej wsi i... po powrocie materjał zebrany omawiają nietylko w szkole, ale i w domu. Każda z tych wycieczek, to rewelacyjne zjawisko we wsi, która czeka na swoje dzieci. Po ich powrocie wrą w chatach rozmowy, „jak tam na świecie, co widziano, o czem słyszano". Dzieci stają się wtedy „żywą gazetą" dla wsi, czynnikiem ruchu umysłowego, zarzewiem poczynań organizacyjnych, prób, wysiłków, podniety domowych prac.

Te tematy z życia rolniczego, gospodarczego, przemysłowego

są również tematami zadań rachunkowych, podobnie jak robione z dziećmi pomiary gruntów i domów, rozszerzające zakres wiedzy materjalnej z danego przedmiotu, są zarazem punktem wyjścia do podkreślenia przez nauczyciela ich strony praktycznej, jak sprawy odpowiedniej budowy pomieszczeń mieszkaniowych, wyzyskania budynku z uwzględnieniem wymagań zdrowotnych i kulturalnych.

Ponieważ Turkowicze nie posiadają obecnie żadnego sklepu spółdzielczego, nauczyciel, propagator idei kooperacji, celem zaznajomienia młodzieży z jej podstawami i korzyściami, opracowuje na sprowadzonych przez siebie z fabryki próbach produktów bawełnianych, lnianych, uzupełnionych wzorami z przerobu surowca lnianego, bawełnianego i prób miejscowych wyrobów płóciennych, przyniesionych przez dzieci, zagadnienie porównawcze między cenami fabrycznemi materjałów odzieżowych, a cenami loco. To samo dotyczy przetworów spożywczych (np. cukier i t. p.). Gdy materjał zostanie zaobserwowany przez młodzież, która zwiąże wiedzę szkolną z potrzebami miejscowego społeczeństwa, następują obliczenia, zestawienia, ich notowanie, oraz porównywanie ze stanem produkcji i stosunkami nietylko w Polsce, ale i zagranicą. Fakta, cyfry, zestawienia mówią same za siebie. Nauczyciel tylko podaje materjał, kieruje procesem rozumowania dzieci, dając możliwie najobfitsze, najbogatsze i najciekawsze źródła poznania.

Wnioski wyprowadzają już same dzieci... Wnioski te, sądy, wiadomości, opinje związane z życiową podstawą wsi i jej potrzebami, ze szkoły przedostają się na wieś, do chat, stanowią pokarm dla starszego pokolenia, którym ono zaczyna żyć i z niego czerpać materjał do bieżącej chwili swojego życia.

Ta „bieżąca chwila" urabia też umysłowość młodzieży na lekcjach języka polskiego, na których punktem wyjścia jest z jednej strony gazeta codzienna lub tygodnik, skąd odczytuje nauczyciel wybrane przez siebie wiadomości aktualne, rozpatruje z młodzieżą dodatnie i ujemne cechy życia jednostki i ogółu w świetle faktów, komentuje ich znaczenie i we wrażliwej strukturze psychiki dziecka wyrabia i zaszczepia tą drogą sądy, opinje,

wnioski, które tworzą powoli i niemal nieznacznie dla niego całokształt jego pojęć etycznych i społecznych. Przez zainteresowanie materjałem aktualnym u dzieci narodowości niepolskiej, bo rusińskiej i czeskiej, wyrobiła się duża sprawność i swoboda we władaniu językiem polskim. I tu materjał zostaje wyzyskany przez dzieci, bo roznoszą go one po wsiach do rodziców. Podstawy pracy nauczyciela na lekcjach języka polskiego są też często czerpane z życia wsi, gdy dzieci same opowiadają wypadki, które zdarzyły się na wsi w danym okresie czasu, a których były naocznymi świadkami, lub słyszały o nich od najbliższego swego otoczenia (wypadki pożaru, śmierci, zabójstwa, kradzieży i t. d.). Na podstawie opowiadań dzieci odbywa się omówienie wypadków i ich znaczenia, zwłaszcza tam, gdzie są jaskrawe przejawy błędnego, nieumiejętnego i niewłaściwego postępowania. Następnie dzieci same opisują i ilustrują opowiadane zdarzenia, a nauczyciel odczytuje opisy i wtedy dzieci same oceniają, kto najlepiej opisał dany wypadek pod względem rzeczowości i formy. W ten sposób materjał znowu czerpany jest z własnych przeżyć dzieci, ich życia emocjonalnego, ale wyzyskany do obudzenia kryterjów, osądzeń i mniemań, jako materjał konkretny przez nauczyciela. Uzupełnieniem w tej jego pracy nad rozwojem uczuć, zainteresowań i dążeń dzieci są dwa, wprowadzone na terenie tej szkoły, czynniki: 1) ścienna gazeta szkolna, 2) bibljoteczka szkolna. Ścienna gazeta szkolna, pisana przez dzieci, obejmuje następujące działy: 1) miesięczne zestawienia meteorologiczne ze spostrzeżeń i obserwacyj robionych przez dzieci i notowanych przez nie codziennie, 2) kronika szkolna (wycieczki, tematy lekcyj, wypadki w szkole), 3) kronika miejscowa (wsi i gminy), 4) kronika krajowa, 5) kronika światowa. Każdy dział obejmuje najważniejsze wypadki, nierzadko zaopatrzone ilustracjami młodzieży lub wycinkami z gazet, i jest opracowany wspólnie przez młodzież od II do V oddziału. Ta młodzież też korzysta najwięcej z bibljoteczki szkolnej, czyta bardzo dużo, łaknie coraz to nowych książek, wybieranych przez siebie swobodnie i opowiada ich treść nauczycielowi na lekcjach, uzasadniając swoje zainteresowanie lub obojętność w stosunku do tematu. Prowadzony stale wykres

statystyczny czytelnictwa młodzieży i ludności rośnie ciągle, co wskazuje na wydatny i wzmagający się ruch czytelnictwa.

Gazetkę ścienną i bibljotekę prowadzą same dzieci, kierując się tylko radą, pomocą i wskazaniami nauczyciela. One również obecnie prowadzą małą spółdzielnię zeszytów i przyborów szkolnych, pełnią po 2 wybranych na cały miesiąc dyżury w czasie pauz, one składają sąd koleżeński w składzie wójta, sołtysa i 2 ławników gminy szkolnej, one same przeprowadzają kontrolę nad czystością rąk, nóg i całego ciała, badają, jako dyżurni, czystość bielizny i odzieży (istnienie pasorzytów we włosach) i t. d. Przecież równocześnie z walką ze szkodnikami na polu wypowiedziały systematyczną walkę własnym przyzwyczajeniom do brudu i niechlujstwa. Piśmienne zestawienia wyników tej walki z pasorzytem wszy głowowej znajdują się na ścianie izby szkolnej obok zestawień walki dzieci z chrabąszczem i kanianką. Tak więc wrodzona dziecku aktywność jest wyzyskana i zużytkowana w sposób właściwy, celowy i skuteczny do poprawy warunków jego bytu, jego zdrowia fizycznego, powiększenia skali jego zainteresowań umysłowych. Dziecko w szkole w Turkowiczach jest ciągle czemś zajęte, mierzy, waży, obserwuje, chodzi po polach i chatach, przynosi i zabiera stamtąd materjał doświadczalny, znosi do szkoły materjał do eksperymentowania z pól i poletek, ogrodów, lasów i t. d. Dziecko to eksperymentuje, bada, dochodzi do pewnych wniosków i te wnikają w zakres jego świadomości, urabiają jego pogląd na rzeczy i zjawiska, tak że staje się ono przez szkołę i wycieczki ogniwem, wiążącem jego wieś i dom rodzinny ze światem szerszym. Przez przyjęte za podstawę oddziaływania wychowawczego wychowanie rolnicze, ściśle dostosowane do miejscowych warunków naturalnych życia wiejskiego, poziomu oświatowego i cywilizacyjnego ludności dziecko to wrasta niejako silnie i mocno w warunki bytu miejscowego, unika niebezpieczeństwa „wysferzania się", a zarazem przez podjętą walkę, w granicach możliwości swoich sił dziecinnych, staje ramię przy ramieniu obok pokolenia starszego w zdobywaniu nowych wartości ekonomicznych i kulturalnych, przezwycięża bierność ludu wieśniaczego, a zdobywa pierwiastek czynnej, twórczej i celowo kie-

rowanej woli, której wyniki w postaci czynów przez siebie dokonanych już w szkole ogląda, zestawia i oblicza. Cyfra, jako wynik konkretny, zastępuje słowo i frazes. Droga, obrana przez nauczyciela Sjudaka w jego pracy społecznej przez szkołę nie nosi cech drogi naukowej, z szumną cechą reklamy i „wiedzy", zaczyna się zwolna, pomału i ostrożnie od pracy amatorskiej dzieci na małych poletkach, zestawień i obliczeń plonów z doświadczeń przez dzieci uzyskanych z wynikami pracy ich rodziców, obliczania zysków i strat w tej dziedzinie, otwierania oczu dzieci na postęp gospodarczy i kulturalny w innych miejscowościach drogą czasopism i wycieczek. Propaganda danego typu pracy, gospodarki i życia dokonuje się już samorzutnie.

Warunkiem powodzenia pracy nauczyciela w tym wypadku jest: 1) jak najdokładniejsze zbadanie warunków miejscowej ludności, 2) zużytkowanie jako materjału doświadczalnego (zboża, ziemiopłody), przedewszystkiem do uprawy, gatunków miejscowych, jako najlepiej przystosowanych do terenu, umożliwiających uszlachetnienie, porównania z innemi, 3) powolna, długoletnia chłodna, spokojna praca przy manipulacji doświadczeń dokonywanych.

A wyniki pracy nauczyciela Sjudaka? Może wystarczy tutaj przedewszystkiem podkreślenie następujących faktów, że w święta i niedziele szkoła ta jest pełna nietylko dzieci, ale i ludzi ze wsi, którzy tu schodzą się na rozmowę, poradę we wszystkich dziedzinach swego życia, od osobistego do społecznego; i gdy przed kilkoma laty władze szkolne zamierzały przenieść nauczyciela Sjudaka na inną placówkę pracy, zjawiła się u nich delegacja, złożona z przedstawicieli 3 grup ludności Turkowicz, polskiej, rusińskiej i czeskiej ze zgodną prośbą, by im „pana kierownika nie zabierano, bo on dobrze dzieci uczy". W ten sposób sterany wojną, schorowany pod wpływem przeżyć z nią związanych człowiek, któremu zawierucha wojenna zabrała wszystko to, co miał najbliższego i najdroższego, rodzinę, dom, stanowisko, środowisko kultury materjalnej i umysłowej, w którem przez całe lata przebywał — wśród obecnych marnych warunków bytu swego niemal zakonnego, iście franciszkańskiego

żywota, wychowuje powierzone sobie, a ukochane dzieci ludności kresów Rzeczypospolitej Polskiej, w obliczu i pod wpływem rzeczywistości bytu ludzkiego, przez wyrabianie myśli, rozwijanie uczucia, hartowanie woli czynnej, na szermierzy i bojowników postępu pracy i ducha ludzkości.

Zrealizowanie jednak planów i metod szkoły pracy twórczej można osiągnąć w tych warunkach w takim stopniu tylko przez oddanie się i poświęcenie zupełne szkole i znalezienie realizacji swoich najlepszych czynników duszy, jako nauczyciela i obywatela, tylko w pracy szkolnej i jedynie przez nią.

(„The New Era"). *Dr. W. Tatarzanka.*

Z działalności szkół.

PRZYRODA MARTWA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH NA WSI

Fizyka i chemja, jako przedmioty, wyjaśniające wiele zjawisk otaczającego nas świata zewnętrznego, doskonale dają się zastosować do różnego wieku i różnego poziomu umysłowego młodzieży i z tego też powodu zostały uwzględnione również w programie szkół powszechnych. Za punkt wyjścia w nauczaniu tych przedmiotów Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego uznało ćwiczenia własnoręczne dzieci, na których też oparło program przyrody martwej w szkołach powszechnych.

Już oddawna zostało uznane i uzgodnione przez ogół pedagogów polskich i obcych, że, aby nauczanie fizyki i chemji odpowiadało celowi, musi być, jak żaden inny przedmiot, traktowane laboratoryjnie, musi polegać na bezpośredniem zetknięciu się ucznia ze zjawiskiem i na wprawieniu do badania tego zjawiska. „Każdy wiek do tey piękney ciekawości się garnie y w niey wychowania dobrego naywiększą część pokłada... Za nic wszelkie, bądź naypilnieysze wychowanie, ieżeli im się w samych początkach nauk nie wykładayą doświadczenia rzeczy widomych na świecie, aby prawie z pierw-

szem używaniem rozumu nauczyli się poznawać siebie samych, poznawać świat, poznawać każdą rzecz, y o niey sądzić, nie iakkolwiek z powierzchownego tylko pozoru, lecz przez nayskrytsze początki, przez prawdziwe własności y skutki" — wykładał już w latach 1765—1770 ksiądz Józef Rogaliński, nauczyciel matematyki i fizyki w szkołach poznańskich Societatis Jezu [1].

W celu umożliwienia młodzieży czerpania należytych z nauki przyrody martwej korzyści, kosztem Ministerstwa W. R. i O. P. i czynników samorządowych powstały przy 7-klasowych publicznych szkołach powszechnych w niektórych miastach centralne pracownie przyrody martwej. Pracownie te, odpowiednio urządzone i zaopatrzone w niezbędne pomoce naukowe, dają możność uczniom własnoręcznego wykonywania doświadczeń, a przez to lepszego ich zrozumienia, gruntowniejszego pogłębienia i utrwalenia. Bowiem „...nic nie może być zdatnieyszego do otwarcia rozumu, do zaostrzenia dowcipu, do ugruntowania myśli y rozsądku, iako te doświadczenia, które przyiemnie zabawiaiąc młodość, uczą o każdey rzeczy mieć należytą wiadomość..." — mówi w dalszym ciągu swych wykładów ksiądz Rogaliński.

W szkołach zatem, którym służą pracownie, kierowane przez nauczycieli specjalistów, uczeń nie zużywa wysiłku na nużące i bezpożyteczne zapamiętywanie gołosłownego wykładu nauczyciela, lecz, zdobywając wiadomości własną pracą i doświadczeniem, wyrabia w sobie samodzielność, zręczność, inicjatywę, zdolność spostrzegania i myślenia. Uczniowie, w takich warunkach kończący szkołę, posiądą wiedzę z fizyki i chemji ugruntowaną niewątpliwie na całe życie.

By ów dobroczynny wpływ pracowni, powstających czę-

[1] „Doświadczenia Skutków Rzeczy pod zmysły podpadaiących na publicznych Posiedzeniach w Szkołach Poznańskich Societatis Jezu na widok wystawiane y wykładane przez Xiędza Józefa Rogalińskiego tegoż Zakonu, Matematyki i Fizyki doświadczaiącey Nauczyciela", w 4 księgach. — Księgi te znajdują się w Bibljotece Publicznej w Warszawie.

stokroć znacznym wysiłkiem starań i kosztów, stał się dostępny możliwie jak największej ilości młodzieży i by owe pożyteczne zakłady mogły należycie spełniać swe zadanie, w kilku powiatach Okręgu Szkolnego Pomorskiego umożliwiono korzystanie z nich wszystkim okolicznym od 3 do 7 kl. szkołom powszechnym, leżącym w promieniu kilku, niekiedy kilkunastu kilometrów od siedziby pracowni i posiadającym dogodną i szybką komunikację. Młodzież tych szkół raz na dwa tygodnie, zamiast we własnej szkole, odbywa cztery godziny lekcyj w pracowni, z czego dwie godziny w pracowni przyrody martwej i dwie godziny w pracowni robót ręcznych. Zapał i chęć młodzieży do częstszego przyjeżdżania na zajęcia do pracowni powstrzymywany jest przez nauczycieli jedynie ze względu na pewne koszta podróży, które, jakkolwiek nieznaczne, jednak nie dla wszystkich mieszkańców wsi czy osady mogą nie stanowić różnicy.

Szkół wyposażonych w tak szczęśliwe i korzystne warunki pracy, oraz szkół, mających doń dostęp, kraj nasz posiada dotąd niewiele; olbrzymia większość — to szkoły, nie posiadające przeważnie żadnych warunków do racjonalnego nauczania przyrody martwej, a więc zarówno urządzeń i pomocy, jak i częstokroć przygotowanych do doświadczalnego prowadzenia lekcyj z tych przedmiotów i obdarzonych niezbędną pomysłowością nauczycieli. W olbrzymiej zatem większości szkół na wsiach nauka przyrody martwej albo oparta jest wyłącznie na wykładzie, co, oczywiście, nie przynosi żadnych korzyści dzieciom i jest tylko marnowaniem drogocennego czasu, albo często wykluczona bywa z programu na własne ryzyko nauczyciela i zastępowana innym przedmiotem. Dzieje się to z wyraźną krzywdą dla tej zwłaszcza młodzieży, którą warunki zmuszają do poprzestania na szkole powszechnej.

W dobrzze pojętym interesie upośledzonych pod tym względem mas młodzieży szkół powszechnych na wsiach oraz w interesie przyszłego społeczeństwa zainicjowano w kilku powiatach wspomnianego Okręgu Szkolnego w ostatnich mie-

siącach ubiegłego roku szkolnego zjazdy nauczycieli, uczących przyrody martwej w 3 — 7 kl. szkołach powszechnych w powiecie, raz na dwa tygodnie w godzinach pozalekcyjnych na 4 — 5 godzin dziennie do istniejącej w powiecie centralnej pracowni fizyko-chemicznej w celu:

1) przerabiania laboratoryjnego pod kierunkiem kierownika pracowni materjału z fizyki i chemji, przewidzianego programem na najbliższy okres dwóch tygodni,

2) konstruowania własnoręcznie do tegoż materjału niezbędnych pomocy, które każdy z obecnych na konferencji nauczycieli zabiera z sobą i wykonywa w dalszym ciągu w potrzebnej ilości z dziećmi powierzonej sobie szkoły.

W ten sposób nauczyciele, pracujący na wsiach, otrzymują możność stopniowego odświeżania w swej pamięci wiadomości z przyrody martwej, zdobytych w seminarjach nauczycielskich (niezawsze należycie zaopatrzonych w pomoce do tego przedmiotu), umiejętność przystosowania tych wiadomości do nauczania w szkołach, zwłaszcza z oddziałami połączonemi (VI i VII lub V, VI i VII), oraz nauczania fizyki i chemji sposobem doświadczalnym i to na przyrządach najciekawszych, bo wspólną z dziećmi pracą wykonanych, więc tem wartościowszych z pedagogicznego punktu widzenia. Tę stronę pedagogiczną podkreśla również program szkoły powszechnej, gdzie czytamy: „...Niema potrzeby dowodzić, iż robienie przez same dzieci potrzebnych, a prostych przyrządów do ćwiczeń posiada duże znaczenie pedagogiczne... Należy dzieci do tego zachęcać oraz porozumieć się w tej sprawie z nauczycielem, prowadzącym roboty ręczne..."

Konstruowane przez nauczycieli wespół z dziećmi przyrządy z najprostszych i najtańszych środków mogą nie ustępować drogim w cenie pomocom fabrycznym, o ile wykonanie ich będzie staranne, dokładne i estetyczne. A każdy niemal przyrząd tak właśnie daje się ręcznie wykonać. Nie wyklucza to, oczywiście, potrzeby nabywania, w miarę możności, i pomocy fabrycznych.

W szkołach na wsi prace doświadczeniowe mogą odbywać się w jednej z klas, gdzie miejsce ławek zajmą stoły lub narazie odpowiednio przystosowane do ławek deski. „Urządzenie pracowni fizycznej im prostsze, tem bardziej będzie celowe i tem realniejsze..." — czytamy dalej w programie.

Nauczyciele z zadowoleniem przyjęli inicjatywę zjazdów, chętnie, nie szczędząc kosztów podróży, na nie przybywali i wyrazili życzenie, by takież zjazdy odbywały się i w roku przyszłym, w miarę możności także i z innych przedmiotów. Jest to objaw zachęcający do tego rodzaju prac, które niewątpliwie kontynuowane będą, a nadto korzystny dla Państwa, pożyteczny dla szkoły, bo wzbogacający ją w pomoce, które nieprędko drogą kupna pozyskaćby mogła, wreszcie nie bez znaczenia dla społeczeństwa, któremu nie może być obojętny stopień przygotowania nowowstępującej w nie jednostki do samodzielnego życia i do umiejętnego radzenia sobie w tem życiu.

Zainicjowane w ubiegłym roku, tytułem próby, zjazdy wykazały, że stopień zainteresowania przedmiotem i realne korzyści z prac nie ustępują rezultatom, osiąganym podczas 24-dniowych kursów wakacyjnych, natomiast wyniki pracy na kursach o tyle może przewyższają, że zajęcia, wykonywane w okresie całorocznej pracy, dają możność natychmiastowego realizowania zdobytych wiadomości na terenie szkoły, jako też możność utrzymywania ścisłego kontaktu z pracownią i czerpania stamtąd w każdej potrzebie rad i wskazówek.

Kierownicy pracowni, w których odbywały się zjazdy, podjęli się opracowania podczas wakacyj zgodnego z programem planu pracy na zjazdach na przyszły rok szkolny; do planu tego dostosują zkolei nauczyciele, biorący udział w zjazdach, rozkład materjału z fizyki i chemji w powierzonych sobie szkołach, co przyczyni się w rezultacie do obowiązkowego realizowania programu, który częstokroć dotąd w pojęciu nauczyciela i w życiu szkoły niewiele zaważał.

Wysunięty też został projekt urządzenia w końcu przy-

szłego roku szkolnego wystawy wykonanych w szkołach pomocy do nauczania przyrody martwej i ewentualnego udzielenia subsydjum szkołom, które wybitnie wyróżnią się pod tym względem; należy mieć nadzieję, że Ministerstwo W. R. i O. P. przyjdzie tu z pomocą w miarę posiadanych kredytów, o ile rezultaty szkół z podjętej pracy uzna za celowe.

R.

HARCERSTWO MĘSKIE I ŻEŃSKIE W POLSCE

Pierwsze zastępy i drużyny skautowe powstały w Polsce na jesieni 1910 r., w Warszawie i we Lwowie, samorzutnie. Systematyczny rozwój ruchu datuje się od wiosny 1911 r., kiedy to Andrzej Małkowski i Jerzy Grodyński zorganizowali przy Towarzystwie Gimnastycznem „Sokół" we Lwowie pierwszy kurs, zaczem poszło utworzenie komendy we Lwowie i wydawanie pisma „Skaut". W tymże czasie ukazuje się pierwszy podręcznik Małkowskiego „Scouting, jako system wychowania". Od pierwszej chwili ruch był ogólnopolski, mimo podzielenia narodu między Austrję, Niemcy i Rosję. Komenda lwowska była jego kierowniczką w całej Polsce. Za reprezentację też całej Polski uznano naszą drużynę na zlocie w Birmingham w 1913 r., a stosunek do niej Skauta Naczelnego i odznaczenie Małkowskiego medalem („medal of merit") stwierdziły, że harcerze polscy są uważani za skautów Baden - Powellowskich. W r. 1912 ruch liczył około 4000 członków. Zlot w r. 1913 skupił przeszło 1000 harcerzy i starszyzny. W czasie wielkiej wojny harcerstwo podzielone przez linje frontów istniało jednak i wzięło wybitny udział w pracach i walkach dla odzyskania niepodległości. W r. 1918, w tych samych dniach listopadowych, kiedy powstawało niezależne państwo polskie, tworzy się „Związek Harcerstwa Polskiego", który obejmuje całą Polskę. Pierwszy ogólnopolski spis z r. 1920 wykazuje 20.410 harcerzy i 8.456 harcerek. Najazd bolszewicki znów przerywa rozwój harcerstwa, młodzież starsza i harcmistrze idą na front, chłopcy młodsi i dziewczęta pełnią służbę pomocniczą. Wielu wybitnych

---

[1] Artykuł napisany dla „polskiego" numeru czasopisma „The New Era".

harcerzy ginie na polu chwały. Dopiero w r. 1921 rozpoczyna się znów okres pracy normalnej. Pozwala to rozwinąć szeroką akcję organizacyjną: odbywa się coraz to większa ilość kursów, a ilość obozów i wycieczek i uczestniczącej w nich młodzieży wzrasta z roku na rok, dochodząc w r. 1928 do 373 obozów męskich, z 8.948 harcerzami, którzy spędzili w obozach łącznie 230.727 dni, oraz 192 obozów żeńskich z 2.993 harcerkami i 65.101 dniami. Oprócz kursów przyczyniły się do tego rozwoju w dużym stopniu zloty, urządzone w r. 1924 w Warszawie (chłopcy) i pod Warszawą (żeński), w których wzięło udział 3.500 harcerzy i 800 harcerek. W r. 1928 był zlot harcerek (1000 uczestniczek) również pod Warszawą, w r. 1929 II zlot harcerzy w Poznaniu (6.700 uczestników).

Na terenie zagranicznym reprezentacja harcerzy polskich zjawia się już w 1913 r., jak wyżej wspomniano, w Birmingham, gdzie zostaje przedstawiona Skautowi Naczelnemu, gen. Baden-Powellowi i księciu of Connaught. W r. 1920 na pierwszem światowem Jamboree reprezentuje Polskę tylko jeden „wilczek", wszyscy bowiem jego bracia bronili wówczas cywilizacji Zachodu, odpierając najazd bolszewicki, w czem otrzymali zachętę w serdecznej depeszy Skauta Naczelnego. W r. 1924 w Jamboree w Kopenhadze uczestniczyło 128 Polaków, uzyskując w zawodach w ogólnej klasyfikacji miejsce piąte, po Ameryce, Anglji, Węgrzech, Norwegji, w szeregu zaś konkurencyj miejsca lepsze, np. pierwsze (razem z Norwegją) w zawodach skautowych, drugie w tańcach narodowych, trzecie w wyrobieniu ogólnem, obozownictwie, zabawach przy ognisku, wycieczce 24-godzinnej. W r. 1929 w olbrzymim międzynarodowym obozie w Arrowe Park było 437 Polaków, którzy wynieśli stamtąd jak najlepsze wspomnienia gościnności gospodarzy angielskich oraz z zetknięcia się z chłopcami i starszyzną kilkudziesięciu narodów świata, a zdaje się, że i sami zostawili po sobie dobrą pamięć, jak o tem świadczą głosy prasy i wyrazy uznania wielu cudzoziemskich działaczy skautowych. Największą jednak chwilą dla polskiej reprezentacji była wizyta w ich obozie Skauta Naczelnego, który umiał pozyskać sobie miłość

naszych chłopców, wyrażającą się w entuzjastycznych formach. Polacy byli zaszczyceni także dłuższą wizytą ks. Walji, który dnia poprzedniego widział nasze regjonalne przedstawienie w teatrze obozowym i wyrażał się bardzo przychylnie o niem, jak i o polskim obozie.

Polacy biorą również udział w międzynarodowych konferencjach skautowych, poczynając od paryskiej w 1922 r., gdzie na czele delegacji stał Dr. Eugenjusz Piasecki, prof. Uniwersytetu Poznańskiego, autor doskonałego podręcznika „Harce młodzieży polskiej" (wyd. 1912 r.).

W r. 1924 na konferencji w Kopenhadze delegaci polscy wygłaszają referaty „o wielkich ludziach, jako patronach drużyn" i „o programie wychowania fizycznego w skautingu polskim", w r. 1926 na konferencji w Kandersteg (Szwajcarja) „o psychologji przyjaźni międzynarodowej", „o kształceniu charakteru w skautingu" oraz „o roli skautingu w przeciwdziałaniu prądom rozkładowym".

Skauting polski, noszący nazwę „harcerstwo" od staropolskiego słowa „harcerz", które oznacza rycerza, wyróżniającego się dzielnością i inicjatywą oraz wiernością, jest prowadzony ściśle według metody Baden-Powella, w przystosowaniu, zgodnie z intencjami twórcy ruchu, do warunków i potrzeb narodowych polskich i z uwzględnieniem bogatego materjału polskiej kultury. Ma harcerstwo polskie także swoisty dorobek w metodyce wychowawczej. Wymienimy np. zasadę wybierania sobie przez drużyny na patronów wielkich bohaterów narodowych, których życie chłopcy studjują, cnoty starają się naśladować. Szczególnie rozwinęło się obozowanie, uwzględniające sprzyjające warunki polskich puszcz i samotni górskich; niektóre drużyny postawiły bardzo wysoko krajoznawstwo, uprawiane w czasie długich letnich wędrówek po całym kraju; w ostatnich latach rozwijają się bardzo pomyślnie sporty wodne i wędrówki rzekami, co miało swój wyraz w przejeździe żaglówką 12 skautów z Poznania do Kopenhagi w r. 1927, na zlot skautów morskich, oraz w osiągnięciu przez drużynę polską pierwszego miejsca na zawodach skautów morskich w r. 1928 na Węgrzech.

W ostatnich latach ożywiło się bardzo zainteresowanie drużyn tradycjami, zwyczajami i strojami narodowemi; drużyny starają się je studjować i wprowadzać w swoje wewnętrzne życie. Szczególnie dużo doświadczenia mamy w Polsce w zakresie drużyn szkolnych, zwłaszcza w szkołach średnich, w których harcerstwo od początku istnienia przedewszystkiem się rozwijało.

Statystyka z r. 1929 wykazuje przeszło 38.000 chłopców i przeszło 19.000 dziewcząt w Harcerstwie.

Ruch cieszy się dużem poparciem Państwa. W Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego istnieją specjalne referaty dla harcerstwa. To Ministerstwo oraz Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego udzielają wydatnej pomocy, zwłaszcza organizacji obozów letnich. Prezydent Rzeczypospolitej, oraz byli naczelnicy Państwa są protektorami Związku Harcerstwa Polskiego. *St. Sedlaczek.*

DWIE KONCEPCJE NAUKI OBYWATELSTWA I DWA TYPY PODRĘCZNIKÓW

Zadanie nauki obywatelstwa.

Z pośród celów szkoły na jedno z naczelnych miejsc wysuwa się konieczność ukształtowania w młodzieży pozytywnej i czynnej postawy wobec zbiorowego życia własnego narodu i państwa. Duży jest pod tym względem wpływ organizacji szkoły i systemów nauczania różnych przedmiotów nauki szkolnej, nawet niezwiązanych bezpośrednio z życiem społecznem. Niezależnie jednakże od tych wpływów szkoła współczesna usiłuje ukształtować w młodzieży pozytywną i czynną postawę wobec życia społecznego dwiema drogami: przez stwarzanie sposobności do przeżywania przez młodzież pewnych uczuć społecznych i do rozwiązywania pewnych realnych problemów społecznych (samorządy, kooperatywy i t. p.) oraz przez systematyczną naukę o najważniejszych przejawach zbiorowego życia.

Te wysiłki pedagogiczne są głęboko uzasadnione psychologicznie. Pozytywna bowiem, czynna postawa względem zbiorowego życia skomplikowanego społeczeństwa współczesnego nie wynika bezpośrednio z pewnych pierwotnych instynktów społecznych, lecz jest postawą złożoną, która powstaje przez uorganizowanie się intelektualnego doświadczenia na gruncie instynktów. Złożone uczucie patrjotyzmu dla wielkiego narodu współczesnego posiada wprawdzie podstawę w instynktach społecznych, lecz równocześnie wymaga pewnego zasobu abstrakcyjnych pojęć o społeczeństwie — wymaga idei narodu [1]. Fakt ten podnosi społeczne znaczenie wychowania, przed którem otwiera duże możliwości. Kierując intelektualnem doświadczeniem młodzieży w sferze społecznej, rozszerzając je i systematyzując, kształtujemy społeczne uczucia i postawy młodzieży. I na tem właśnie polega główne zadanie nauki obywatelstwa [2].

Cel nauki obywatelstwa nie jest czysto poznawczy, teoretyczny, lecz przedewszystkiem praktyczno-społeczny. Nauka obywatelstwa powinna przygotowywać do praktycznego życia społecznego, a nie do teoretycznych studjów prawniczych, ekonomicznych czy socjologicznych. Główne zadanie nauki obywatelstwa polega przytem nie na podawaniu wiadomości o pań-

[1] Por. W. Mc Dougall, Psychologja grupy. Zarys zasad psychologji zbiorowej oraz próba zastosowania ich do wyjaśnienia życia i charakteru narodowego. Przeł. z ang. J. Chałasiński. Książnica-Atlas, 1930.

[2] Rzecz jasna, że wychowawcza i kształcąca wartość nauki obywatelstwa zależy od tego, w jakim stopniu opieramy się na własnem doświadczeniu społecznem młodzieży, a nie na pamięciowo przyswojonych wiadomościach, jak i od tego, w jaki sposób kierujemy, rozszerzamy i systematyzujemy doświadczenia młodzieży. O konieczności związania nauki obywatelstwa z doświadczeniami i życiem społecznem młodzieży patrz: J. Chałasiński, Nauka obywatelstwa na poziomie szkoły powszechnej i niższego gimnazjum, Oświata i Wychowanie, R. I/1929, str. 47—67, 141—166 oraz w odbitce: Poznań, Jan Jachowski (dawn. Fiszer i Majewski), 1929, — o sposobach kierowania „nauką": J. Dewey, Democracy and education, rozdziały I, II i III, oraz J. Chałasiński, Dewey jako pedagog demokracji, Ruch Pedagogiczny, 1927, zesz. 1, str. 12—21.

stwie czy o życiu gospodarczem, nie na podawaniu gotowych wyników nauk społecznych, lecz na zainteresowaniu młodzieży problemami życia zbiorowego i na pobudzeniu jej do myślenia kategorjami społecznemi. Młodzież winna zrozumieć zasadniczy związek pomiędzy życiem indywidualnem a społecznem, pomiędzy działalnością jednostki a zbiorowością, powinna zapoznać się z budową zasadniczych grup społecznych, z któremi życie jednostki było i jest związane. W rezultacie nauka obywatelstwa powinna dawać umiejętność ujmowania i rozwiązywania zagadnień społecznych (samorządowego, narodowego, państwowego i ogólnoludzkiego życia) z ponadosobniczego stanowiska całości społecznej, ze stanowiska zbiorowych zadań i ideałów narodu. Z punktu widzenia tak pojętej nauki obywatelstwa rozpatrzymy na tem miejscu dobór materjału i układ podręczników nauki obywatelstwa [1].

Dwa typy podręczników.

Nauka obywatelstwa pod tym tylko warunkiem może rozwijać intelektualnie, jeżeli będzie stanowiła systematyczną całość. Nauka obywatelstwa, będąca zlepkiem chaotycznie zestawionych wiadomości z nauki o państwie, ekonomji, nauki o kulturze — posiada niewiele wartości kształcących. Pogłębione studjum nauki o państwie czy ekonomiki na uniwersytecie rozwija intelektualnie w wysokim stopniu. O takiem studjum nie może jednak być mowy w szkole średniej, a tem bardziej w szkole powszechnej. Natomiast skąpe wiadomości z tych dziedzin, podane uczniowi w sposób encyklopedyczny na kil-

[1] Wiele uwag niniejszego artykułu można odnieść zarówno do podręczników nauki obywatelstwa w szkołach średnich, jak i powszechnych. W artykule niniejszym mamy jednakże na myśli podręczniki nauki obywatelstwa dla szkół powszechnych. Nauka obywatelstwa w ósmej klasie gimnazjum powinna posiadać inny charakter i inaczej zbudowane podręczniki, niż w szkole powszechnej.

kunastu czy kilkudziesięciu stronicach podręcznika i zawieszone w powietrzu, posiadają znikome wartości kształcące.

W podręcznikach polskich geografja z ekonomiką, nauka o państwie i administracja, oraz nauka o kulturze stanowią osobne części, nie wiążące się ze sobą i pisane przeważnie przez różnych autorów — specjalistów. Brak jakiegokolwiek związku pomiędzy temi częściami jest tak uderzający, że odnosi się wrażenie, jakgdyby autorowie nie czytali części pisanych przez współautorów. Poszczególne części są niepowiązane nawet wtedy, kiedy jeden autor pisze cały podręcznik [1]. Typ podręcznika w obydwóch wypadkach pozostaje ten sam. Każda część podręcznika jest odrębną całością i często stanowi popularniejsze wydanie, albo poprostu skrót podręcznika uniwersyteckiego. Tymczasem podręcznik nauki obywatelstwa powinien stanowić jednolitą całość, w której wiadomości geograficzne, ekonomiczne i prawno-państwowe byłyby systematycznie powiązane ze sobą i wzajemnie się dopełniały. Co zatem idzie, układ takiego podręcznika musi być inny niż układ podręcznika uniwersyteckiego.

Wewnętrzna jednolitość podręcznika, jego systematyczna budowa zależna jest od tego, o ile jest on zbudowany według pewnych zasad, według pewnych idej przewodnich. Zasady te decydują o układzie całości oraz o wzajemnym związku poszczególnych części podręcznika. Układ i budowa podręcznika jakiejś nauki specjalnej teoretycznej jest zgruba określony przez wewnętrzną budowę danej nauki, przez jej podstawowe założenia, pewniki. Inaczej jest z nauką obywatelstwa, w której chodzi o powiązanie i usystematyzowanie elementów zaczerpniętych z różnych nauk społecznych oraz o przystosowanie ich do poziomu szkoły powszechnej. Zasad wiązania i systematyzowania tych elementów należy szukać częściowo

---

[1] Por. Konstanty Bzowski, Nauka o Polsce współczesnej. Podręcznik dla VII klasy szkół powszechnych, a także dla kursów dokształcających, uniwersytetów ludowych, dostosowany do programu Ministerstwa W. R. i O. P. Wydanie ósme, poprawione. M. Arct. 1929.

poza teoretycznemi wiązaniami nauk społecznych w społecznem życiu praktycznem, w praktycznej działalności ludzkiej, częściowo zaś — w socjologji. W ten sposób zbudowany jest właśnie jeden z najlepszych amerykańskich podręczników nauki obywatelstwa Community civics, którego autor A. Dunn jest jednym z pionierów nowej koncepcji nauki obywatelstwa, jaka przyjęła się w Ameryce w ciągu ostatnich lat 15. Zanim zapoznamy się bliżej z podręcznikiem Dunna, omówimy pokrótce ideje przewodnie nowej nauki obywatelstwa, której jest on wyrazicielem.

Ideje przewodnie nowej nauki obywatelstwa („new civics") w Ameryce.

1. Elementy pomyślności społecznej. — Pierwszą zasadą systematyzacji nauki obywatelstwa nowego typu są „elementy pomyślności społecznej". Do życia kulturalnego potrzebuje człowiek zaspokojenia wielu potrzeb: biologicznych, intelektualnych, estetycznych, społecznych, religijnych. Zdrowie, ochrona życia i własności, wypoczynek, oświata i wychowanie, piękno, bogactwo, porozumiewanie się i więź społeczna, środki komunikacji, ruch ludności, urządzenia dobroczynne, urządzenia poprawcze — oto elementy pomyślności społecznej[1]. Są to równocześnie cele zbiorowej działalności ludzi, opartej na współdziałaniu. W zaspokajaniu swoich potrzeb ludzie są zależni nietylko od przyrody, lecz również wzajemnie od siebie. Wielu potrzeb nie mogliby wogóle zaspokoić w odosobnieniu, inne mogliby zaspokoić w sposób bardzo niedoskonały. Wyższy poziom kulturalny i moralny życia ludzkiego jest nie do pomyślenia inaczej, jak tylko w zbiorowości. „Ta wzajemna zależność ludzi od siebie jest jednym z najważniejszych faktów społecznego życia. Wspólne cele i konieczność współdziałania wynika przytem nietylko z tego, że posiadamy

---

[1] J. L. Barnard, F. W. Carrier, A. W. Dunn, C. D. Kingsley. The teaching of Community civics. United States Bureau of Education. Bulletin Nr. 23. Washington 1915. Str. 12—13.

te same potrzeby, lecz także z tego, że w zaspokajaniu tych potrzeb jesteśmy wzajemnie od siebie zależni"[1].

Elementy pomyślności społecznej stają się podstawą dla ujęcia działalności jednostek i zbiorowości oraz różnych instytucyj społecznych i urządzeń, w tem również i państwa. Wszystkie bowiem instytucje społeczne, państwowe czy samorządowe zostały powołane do życia dla skutecznego zapewnienia któregoś z elementów pomyślności.

W omówieniu każdego takiego „elementu pomyślności społecznej" z klasą rozróżnić się dadzą trzy etapy[2].

Pierwszy etap to 1) zapoznanie z tematem. Pod kierunkiem nauczyciela uczniowie powinni dojść do zrozumienia znaczenia, jakie posiada dany element pomyślności dla nich samych, dla ich sąsiadów i dla społeczności oraz zrozumieć zależność jednostki od urządzeń społecznych.

Po zapoznaniu młodzieży z tematem powinno nastąpić 2) bliższe zapoznanie jej z urządzeniami społecznemi w danej dziedzinie. Powinno ono być oparte na obserwacji i badaniu lokalnych warunków bądź to przez całą klasę pod przewodnictwem nauczycieli, bądź też przez grupki uczniów. Ważna jest przytem metoda pracy i odpowiedni wybór instytucji, z którą młodzież ma się bliżej zapoznać. Po szczegółowem zapoznaniu się młodzieży z jedną lub więcej instytucjami należy omówić pokrótce inne instytucje w danym zakresie. W wyborze instytucji do szczegółowego zbadania należy uwzględniać następujące momenty: a) o ile dane urządzenie jest przedmiotem ogólnego zainteresowania (np. projekt budowy linji kolejowej w okolicy), b) w jakim stopniu dane urządzenie interesuje klasę oraz c) jakie posiada znaczenie społeczne. Materjał do zapoznania się z danem urządzeniem powinien być czerpany przez młodzież z różnych źródeł: z publikacyj, z gazet, z rozmów z rodzicami i sąsiadami, z opinij odpowiednich fachowców, z wycieczek i t. p.

[1] Arthur W. Dunn, Community civics for city schools. New York. D. C. Heath and Co. II wyd. 1928. Str. 12.

[2] Barnard, Carrier, Dunn, Kingsley. Op. cit. Str. 14—18.

Trzeci etap w omawianiu każdego elementu pomyślności polega na 3) rozbudzeniu w młodzieży poczucia współodpowiedzialności. „Lekcja nauki obywatelstwa jest dopiero wtedy zupełna, kiedy wywołuje w uczniu poczucie jego osobistej współodpowiedzialności i prowadzi do czynu. Osiągnięcie tego jest może zasadniczem i najdelikatniejszem zadaniem nauczyciela. Zadanie to... łączy się w praktyce z dwoma poprzedniemi etapami i z nich wynika... Jeżeli „zapoznanie" z tematem oraz „zbadanie urządzeń" przeprowadzone zostało w sposób właściwy, to *eo ipso* rozwinęło się poczucie odpowiedzialności ucznia, pragnienie czynu i umiejętność działania"[1].

2. P u n k t w i d z e n i a c a ł o ś c i s p o ł e c z n e j. — Drugą ważną ideą przewodnią nowej nauki obywatelstwa jest punkt widzenia całości społecznej. Jednostka jest nierozdzielnie związana ze społecznością. Jej pomyślności nie można sobie wyobrazić inaczej, jak tylko w ramach jakiejś wspólnoty. Należy umieć patrzeć na jednostkę z punktu widzenia całości społecznych, których jednostka jest cząstką i od których zależne jest jej szczęście. „Każdy z nas jest członkiem pewnej liczby wspólnot, każda zaś wspólnota składa się z g r u p y l u d z i, którzy zajmują mniej lub więcej o k r e ś l o n y t e r e n. Wspólne życie każdej takiej wspólnoty zależy w dużym stopniu od charakteru zarówno ludzi, jak i terenu, jaki zajmują. Zasadniczą jednakże rzeczą we wspólnocie jest to, że ludzie, którzy do niej należą, w s p ó ł p r a c u j ą (współdziałanie) w ramach pewnej o r g a n i z a c j i (rząd) dla w s p ó l n e g o d o b r a (wspólnych celów)"[2]. Grupa społeczna, określony teren (czynnik geograficzny), współdziałanie, organizacja, wspólne cele czy wspólne dobro stanowią czynniki, które należy omówić w ich wzajemnym związku. Zależność życia grupy i jej pomyślności od czynników naturalnych, geograficzno - przyrodniczych, zbiorowe, opartę na współdziałaniu i zorganizowane wysiłki ludzi, jako czynnik coraz większego panowania czło-

---

[1] Barnard, Carrier, Dunn, Kingsley. Op. cit. Str. 16.

[2] A. W. Dunn. Op. cit. Str. 62.

wieka nad przyrodą i doskonalenia życia w imię najwyższych ideałów etycznych — oto wielkie zespoły zagadnień, któremi zajmuje się nauka obywatelstwa w nowem ujęciu.

Główne typy wspólnoty stanowią rodzina, wspólnota lokalna (wieś — miasto), naród-państwo, a wreszcie zawiązki wspólnoty ogólnoludzkiej. Są to równocześnie ośrodki koncentracyjne nauczania i etapy w omawianiu poszczególnych zagadnień społecznych. Oto np. zagadnienie ochrony zdrowia omawiane jest kolejno w związku z rodziną, wspólnotą lokalną, narodem i ludzkością. Podobnie wzajemna zależność ludzi od siebie, albo zależność życia społecznego od czynników geograficznych. Nie oznacza to jednak porządku, którego należy trzymać się niewolniczo. Zasadniczą rzeczą jest ujmowanie spraw życia społecznego, jako spraw wspólnych, z punktu widzenia tych zasadniczych wspólnot czy całości społecznych, których jednostka jest nieodłączną cząstką, a przedewszystkiem z punktu widzenia wspólnoty narodowej.

3. Socjologiczny charakter nowej nauki obywatelstwa. — Wysunięcie grupy społecznej jako całości nadaje nowej nauce obywatelstwa charakter „socjologiczny", tak że ujętej w ten sposób nauce obywatelstwa nadawano również nazwę „elementarnej socjologji"[1].

Takie praktyczno-socjologiczne ujęcie nauki obywatelstwa posiada duże znaczenie dydaktyczne. Dzięki niemu różne strony życia zbiorowego: geograficzno-naturalna, techniczna i ekonomiczna, organizacyjna i prawno-polityczna zostają ściśle powiązane, ponieważ wszystkie są ujęte ze stanowiska praktycznych problemów zbiorowego życia grupy społecznej jako całości (wsi, miasta, narodu), a nie ze stanowiska różnych specjalnych nauk społecznych (ekonomiki, prawa, geografji, nauki o państwie).

4. Pierwiastek etyczny. — Punkt widzenia całości społecznej, czyli charakter socjologiczny nowej nauki obywatelstwa, wiąże się z jej charakterem etycznym. Rodzina, spo-

[1] A. W. Dunn, Community civics. 1919. Str. IV.

łeczność lokalna, naród — to organizmy w znaczeniu moralnem, związane nietylko wspólnością niższych potrzeb, lecz także wspólnością idej i ideałów. Nie na materjalnych sprawach życia zbiorowego winna się ześrodkowywać nauka obywatelstwa, lecz na moralnych jego wiązaniach. Powinna ona rozwijać w młodzieży równocześnie zrozumienie moralnych podstaw życia społecznego i praktyczny idealizm.

5. Grupa lokalna w nowej nauce obywatelstwa. — Praktyczno-socjologiczne ujęcie nowej nauki obywatelstwa miało jej zapewnić bardziej żywotny i syntetyczny charakter. Wyrazem tego samego dążenia jest również położenie nacisku na grupę (społeczność) lokalną (wieś, miasto). Temu zawdzięcza nawet swoje powstanie nazwa „Community civics". Praktyczne ujęcie nauki obywatelstwa polega na wiązaniu omawianych z młodzieżą tematów z praktycznemi zagadnieniami życia zbiorowego grupy lokalnej, a następnie grup szerszych. Grupa lokalna posiada przytem szczególne znaczenie. Jest ona bliska młodzieży, a równocześnie stanowi pewną całość społeczną, w której życiu czynniki geograficzno-przyrodnicze, ekonomiczne, prawne, obyczajowe, samorządowo-organizacyjne (państwowe) wiążą się nierozdzielnie w jednym splocie rzeczywistości konkretnej. Czynna solidarność wsi w walce z chorobą, znaczenie rzeki, bogactw naturalnych, lasów, dróg, telefonów, poczty, kolei, gazety, sklepu spółdzielczego, domu ludowego, czytelni, kościoła, przywódców życia kulturalnego, organizacji — oto zagadnienia, których omówienie z młodzieżą z punktu widzenia życia zbiorowego wsi (miasta) jako całości (grupy) społecznej da jej zrozumienie realnego znaczenia różnych stron i czynników życia społecznego wogóle. Zrozumienie to łatwo rozszerzone być może na szersze grupy społeczne — naród i państwo, z któremi życie poszczególnych wsi i miast jest ściśle związane.

A. Dunn, uzasadniając to znaczenie grupy lokalnej w nauce obywatelstwa i ostrzegając przed zbyt ciasnem pojmowaniem „Community civics", pisze: „Rzeczywistego znaczenia terminu „Community civics" należy szukać w jego zastoso-

waniu do wyjaśnienia charakteru wspólnoty, jaki posiada życie narodowe i międzynarodowe narówni z życiem wsi czy sąsiedztwa"[1]. Społeczność lokalna, bliska i łatwo dostępna młodzieży, ułatwia zrozumienie szerszej społeczności narodowej, jako pewnej organicznej całości. Z życia zbiorowego społeczności lokalnej, z działalności jego organów nauka obywatelstwa powinna czerpać obficie swój materjał. Poprzez zrozumienie społeczności lokalnej w jej jedności należy młodzież prowadzić do zrozumienia społeczności narodowej. Tą drogą również „new civics" pragnie nadać organizacji państwa charakter żywotnego i nieodzownego organu życia narodowego[2].

A. W. Dunn, Community civics. — S. Pawłowski i M. Janelli, Polska współczesna.

Ideje przewodnie nowej nauki obywatelstwa znalazły zastosowanie w podręczniku Dunna, Community civics[3].

---

[1] A. W. Dunn, Community civics. Str. IV.

[2] Wieś i miasto w nauce obywatelstwa. Znaczenie lokalnej społeczności dla nauki obywatelstwa podkreśla z naciskiem nietylko nowy kierunek nauki obywatelstwa w Ameryce, lecz w niemniejszym stopniu czyni to również szkoła socjologiczna angielska, zgrupowana dokoła czasopisma „Sociological Review", z ośrodkami naukowemi w Londynie, Edynburgu i Montpellier, żywo interesująca się sprawą wychowania obywatelskiego. Duchowymi przywódcami tej szkoły są Geddes i Branford. Wyprowadza się ona z jednej strony od Comte'a, od którego bierze ideę zasadniczej jedności życia społecznego (solidarité organique), z drugiej strony od Le Play'a, od którego bierze ideę zależności życia społecznego od czynnika geograficznego. W regjonie wiejskim widzi ona zasadniczą jedność społeczną, ściśle związaną z podłożem naturalnem. Wszechstronne opisy regjonalne uważa ona za doniosły środek postępu nauk społecznych, jak również nauki obywatelstwa. W szczególności szkoła ta podkreśla znaczenie badań nad dwoma dopełniającemi się tworami przyrody i człowieka — wsią i miastem. Zwrócenie uwagi w nauce obywatelstwa na te dwie grupy społeczne o tak odrębnym charakterze a tak ściśle ze sobą związane i tak doniosłe dla dziejów cywilizacji i społeczeństw posiada duże znaczenie.

[3] Arthur W. Dunn, Community civics. II wyd. New York. D. C. Heath and Co. 1929, tegoż autora Community civics for city schools (II wyd.

Porównamy go przeto na tem miejscu z bardzo rozpowszechnionym polskim podręcznikiem nauki obywatelstwa S. Pawłowskiego i M. Janellego, *Polska współczesna*[1].

„Community civics" rozpada się na dwadzieścia dziewięć następujących rozdziałów[2]. I. Nasze wspólne zadania w życiu społecznem. II. Na czem polega nasza wzajemna zależność? III. Potrzeba współdziałania w życiu społecznem. IV. Dlaczego mamy rząd? V. Co to jest obywatelstwo? VI. Co to jest nasza wspólnota? VII. Nasza wspólnota narodowa. VIII. Wspólnota światowa. IX. Wspólnota a dom rodzinny. X. Wychowanie i wspólnota. XI. Zdrowie społeczne. XII. Społeczne, estetyczne i religijne życie wspólnoty. XIII. Ochrona własności. XIV. Porozumiewanie się. XV. Drogi i przewóz. XVI. Zarabianie na życie. XVII. Oszczędność. XVIII. Współdziałanie w przemyśle. XIX. W jaki sposób rząd służy naszym interesom gospodarczym. XX. Nasza ziemia i jej bogactwa. XXI. Prawa własności. XXII. Członkowie społeczeństwa niezdolni do zarabiania na życie, ułomni i przestępcy. XXIII. Współdziałanie a podatek. XXIV. W jaki sposób rządzimy sobą? XXV. Zarząd gminy i okręgu. XXVI. Zarząd miasta naszego. XXVII. Nasz rząd stanowy. XXVIII. Nasz rząd narodowy. Dodatek: Konstytucja Stanów Zjednoczonych.

„Polska współczesna" zawiera następującą treść:

Geografja Polski. Str. 3—144. I. *Wiadomości ogólne*: Położenie Polski. Granice Polski. Wielkość Polski. Ukształtowanie powierzchni. Budowa geologiczna i gleby. Klimat Polski i jego wpływ na człowieka. Nawodnienie ziem polskich. Roślinność Polski. Świat zwierzęcy. Ludność Polski. II. *Przegląd krajobrazów polskich*: Tatry i Podhale. Beskidy. Niziny podkarpackie. Nizina śląska. Wyżyna

---

1928), przystosowane dla szkół miejskich. Podręczniki te są przeznaczone dla 9 stopnia, odpowiadającego 5-ej klasie gimnazjum.

[1] Stanisław Pawłowski i Marjan Janelli, Polska współczesna. Podręcznik dla kl. VII szkół powszechnych. Książnica-Atlas. Wyd. III. 1928.

[2] Spis rozdziałów przytaczam według „Community civics for city schools", w „Community civics" kolejność rozdziałów jest nieco inna.

małopolska. Wyżyny wschodnio-polskie. Niż polski — Polesie. Nizina podlasko-mazowiecka i wielkopolska. Pojezierza. Bałtyk. III. Stosunki geograficzno-gospodarcze Polski: Rolnictwo i ogrodnictwo. Hodowla zwierząt domowych. Hodowla ryb w wodach lądowych i rybołówstwo morskie. Lasy. Płody kopalne. Przemysł drobny (rzemiosła i, tak zwany, przemysł domowy albo ludowy). Przemysł fabryczny. Komunikacja lądowa. Komunikacja morska. Handel. Charakter gospodarczy Polski. Gospodarka narodowa.

Ustrój państwowy i kultura Polski współczesnej. Str. 147—221. I. Wiadomości wstępne (1. Zrzeszenia społeczne. 2. Państwo. 3. Rodzaje organów władzy państwowej. 4. Podział terytorjalny państwa dla celów administracji państwowej). II. Samorząd i autonomja. III. Administracja państwowa w powiatach i województwach. IV. Sądownictwo. V. Rzeczpospolita (Państwo Polskie — Rzeczpospolitą. Konstytucja. Organy władzy zwierzchniej narodu. Ordynacja wyborcza do Sejmu i Senatu. Jak powstają ustawy? W jaki sposób Sejm i Senat sprawują kontrolę nad rządem? Stanowisko prawne posłów i senatorów. Prezydent Rzeczypospolitej. Rada Ministrów i Ministerstwa). VI. Obowiązki i prawa obywatelskie. VII. Prawa obywatelskie. VIII. Kultura Polski współczesnej.

Różnice ujęcia. — Już samo zestawienie tytułów rozdziałów wykazuje duże różnice tak pod względem treści jak i ujęcia materjału w obydwóch podręcznikach. Przy bliższem porównaniu różnice te występują jeszcze jaskrawiej. Na najważniejsze z nich zwrócimy uwagę na tem miejscu.

Geograficzno-gospodarcza strona w podręczniku Dunna jest zredukowana do koniecznych wiadomości i przedstawiona w ścisłym związku z życiem społecznem. Poprzez cały podręcznik przewija się idea wspólnoty, idea wzajemnej zależności ludzi oraz idea współdziałania. Wszystkie sprawy są ujmowane z punktu widzenia konieczności zbiorowego zorganizowanego wysiłku nad realizacją wspólnych celów i ideałów.

Formalna organizacja samorządu i państwa jest przedstawiona jako środek współdziałania.

W podręczniku polskim część geograficzno-gospodarcza stanowi odrębną całość, zajmującą 148 stron na 223, obciążoną wiadomościami pamięciowemi, czysto geograficznemi lub gospodarczemi. Niema związku pomiędzy podłożem geograficznem i gospodarczem a życiem społecznem. Część druga niemal w całości poświęcona jest formalnej organizacji władz państwowych i samorządowych oraz oderwanym wiadomościom z kultury. Tło społeczne, związek formalnej organizacji z potrzebami ludzkiemi, zadaniami i problemami zbiorowego życia, cała dynamika życia społecznego zostały pominięte.

Zagadnienie komunikacji.

Dla bliższego zobrazowania różnic ujęcia geograficznego i praktyczno - socjologicznego porównam dokładniej rozdziały „Komunikacja lądowa" i „Komunikacja morska" z „Polski współczesnej" Pawłowskiego i Janellego z pokrewnemi co do tematów rozdziałami „Drogi i przewóz" oraz „Porozumiewanie się" z „Community civics".

Ujęcie geograficzne. „Komunikacja lądowa" str. 129—134. Treść[1]: Zaniedbanie dróg przez zaborców. Ilość dróg bitych w poszczególnych częściach Polski. Utrudnienie ruchu samochodowego. Liczbowe informacje o stanie kolei. Najważniejsze linje i węzły kolejowe. Liczbowe informacje o stanie dróg wodnych. Linje lotnicze. Stacje radjotelegraficzne. Liczbowe informacje o instytucjach pocztowo - telegraficznych.

Poza liczbowemi informacjami rozdział zawiera szereg uwag, np.: „Mała ilość dróg bitych wpływa ujemnie na rozwój ruchu samochodowego, wzrastającego gwałtownie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i w zachodnich krajach Europy. To też gdy w Stanach co piąty człowiek ma samochód, u nas dopiero co 1350-tny. Ogółem liczono w Polsce

[1] Treść podaję w mojem skróceniu.

z końcem roku 1927 tylko 22.000 samochodów osobowych i ciężarowych" (str. 130). Inna uwaga: „Rozwojowi dróg wszelkiego rodzaju nie stawia naogół natura większych przeszkód. Drogi bite cierpią tylko tu i owdzie na brak dobrego kamienia. Ale i tu obfitość głazów narzutowych przyczynia się, jak to widzimy na przykładzie województwa poznańskiego i Pomorza, do powstania dobrych dróg bitych" (str. 132). Inna uwaga, następująca po liczbowej informacji o stanie dróg wodnych: „Tymczasem cała Polska może być spięta siecią kanałową i rzeczną we wszystkich prawie kierunkach. Tem samem mogą być polskie drogi wodne zczasem użyte jako drogi uwalniające część ruchu z dróg bitych i żelaznych. Mogą to być drogi o międzynarodowem znaczeniu i mogą łączyć wschód z zachodem (projekty kanału Warta—Prypeć i kanału Wisła—Dniestr) i Bałtyk z morzem Czarnem" (str. 133). Niewątpliwie wszystkie te uwagi są słuszne, ujęte bardzo jasno, przystępnie i treściwie. Sposobem ujęcia, całą swoją treścią należą jednakże do geografji. Jaki jest ich cel w podręczniku nauki obywatelstwa, jaki związek z życiem społecznem? Prawda, drogi, sieć kanałowa i rzeczna, koleje, poczty, telegrafy — to ważne arterje życia społecznego. Stan ich oddaje dynamikę tego życia. Rozwój środków komunikacji przeobraża strukturę społeczeństw. Słusznie pisze McDougall, że „nowoczesny, państwowo zorganizowany naród stał się możliwy i wyrósł do znaczenia panującego typu politycznego organizmu jedynie dzięki ogromnemu rozwojowi środków porozumiewania się, a w szczególności prasy, kolei żelaznych i telegrafu"[1]. O tem wszystkiem jednakże niema mowy w podręczniku Pawłowskiego i Janellego. Tymczasem „komunikacja" ma rację bytu w nauce obywatelstwa nie jako zagadnienie techniczne, geograficzne czy czysto ekonomiczne, lecz jako zagadnienie społeczne, to znaczy ze względu na znaczenie, jakie posiada dla życia zbiorowości ludzkich. Poznać społeczne życie Polski współczesnej to nie znaczy umieć wyrecytować długość kolei

[1] W. Mc Dougall, Psychologja grupy. Str. 235.

żelaznych u nas i gdzieindziej, główne węzły kolejowe i kanały. Trzeba, aby uczeń zrozumiał dynamikę społeczną, jaka się ukrywa pod temi liczbami. Geografja w nauce obywatelstwa powinna uczyć o społecznem znaczeniu czynników geograficznych.

Rozdział „Komunikacja lądowa" zaopatrzony jest ponadto w pytania i ćwiczenia, które przytaczam: „W jaki sposób przewozi się towary i ludzi i w jaki sposób ludzie porozumiewają się ze sobą? Jakie rozróżniamy drogi komunikacyjne i jakie poruszają się po nich środki komunikacyjne? Które z tych środków osiągają największą chyżość? Wymień na podstawie ryc. 67 drogi wodne z żeglugą parową i ze spławem. Wymień drogi bite, żelazne, wodne, znane ci z najbliższej okolicy. Czy istnieje w miejscowości, w której mieszkasz, komunikacja samochodowa? Co wiesz o komunikacji powietrznej? Opisz na podstawie mapki, ryc. 65, linje lotnicze w Polsce. Jakie jest znaczenie dróg w rozwoju gospodarczym kraju? Czy znaczenie wszystkich dróg jest jednakowe?" Ćwiczenia: „Narysuj na mapie Polski, znacząc osobnemi kolorami: a) najważniejsze linje kolejowe, b) drogi wodne (rzeki i kanały), c) linje lotnicze, d) stacje radjofoniczne".

W podobny sposób ujęty jest rozdział następny: „Komunikacja morska".

U j ę c i e p r a k t y c z n o - s o c j o l o g i c z n e. Odmienne jest ujęcie zagadnienia dróg i przewozu oraz porozumiewania się w podręczniku amerykańskim. Oto treść rozdziału XVIII „Drogi i przewóz"[1]: Drogi jako kanały współdziałania. „Drogi są fizycznemi węzłami, które wiążą ludzi we wspólnoty; są one kanałami, przy pomocy których odbywa się współdziałanie". Zagadnienie ulicy. „Ruch uliczny wzrasta tak szybko, że drogi, o których kilka dziesiątków lat temu można było sądzić, że wystarczą na zawsze, zostały tak przeciążone, że poważnie zagrażają pomyślności miasta". Wpływ samochodu. Znaczenie planu w budowie miasta. Wy-

---

[1] A. W. Dunn, Community civics. Str. 270—295.

siłki nad usunięciem przeciążenia ulic. Bruki. Fachowe kierownictwo nad budową ulic. Publiczne korzyści, jakie daje ulica. Koleje nadziemne, podziemne, druty telegraficzne, przewody elektryczne, gazowe, woda, ścieki. Związek pomiędzy ulicą a zdrowiem społecznem, wypoczynkiem, bezpieczeństwem, pięknem. Współodpowiedzialność każdego obywatela pod tym względem. Wartość dobrych dróg obliczona w pieniądzu. Dobre drogi a życie społeczne. „Dobre drogi zwiększają łatwość łączenia się ludzi ze sobą, chodzenia do kościoła, uczęszczania na zebrania, uczestniczenia w życiu społecznem oraz dojazd do sąsiedniego miasta". „Dobre drogi w kraju posiadają wielkie znaczenie nietylko dla rolników, ale także dla ludności miasta". „Stan dróg w jakiejś miejscowości jest sprawą interesów całego narodu, a nawet całego świata". Dane z historji Ameryki dotyczące zainteresowania narodu stanem dróg, udziału stanów i rządu federalnego w budowie dróg i w kontroli nad niemi. „Drogi żelazne były jednym z głównych czynników rozwoju naszego narodu". Kontrola rządu nad drogami żelaznemi. Stosunki międzystanowe. Koszty przewozu a koszty utrzymania. Kierownictwo rządu nad kolejami w czasie wojny. Jego strony dodatnie i ujemne. Przewóz wodą. Wpływ wojny na flotę handlową. Działalność rządu w tym kierunku.

P y t a n i a. — Pod jakim względem ulice miasta są podobne do arteryj ludzkiego ciała? Co w mieście można porównać do nerwów ciała? Wyjaśnić. Czy system ulic naszego miasta jest tak rozplanowany, że odpowiada potrzebom przewozu ludzi i towarów? Pod jakiemi względami uważasz go za niewłaściwy? Zbadaj mapę ulic naszego miasta. Jaka jest szerokość ulicy, na której mieszkacie? Jaka jest szerokość ulicy, na której znajduje się szkoła? Czy ulice te są dość szerokie? Jak wyglądają one pod względem szerokości w porównaniu z głównemi ulicami handlowemi? Czy w naszem mieście są jakieś ciasne albo pokrzywione ulice handlowe? Jeżeli tak, jak się to stało. Czy w naszem mieście występuje problem przeciążenia ulic? Jeżeli tak, jakie są tego przyczyny. W jaki

sposób nasze miasto usiłuje rozwiązać ten problem? Napisać ćwiczenie na temat: „Wpływ samochodu na rozwój naszego miasta". Przedstaw historję rozwoju kolei ulicznej w naszem mieście: 1) pod względem rozmiarów, 2) pod względem siły popędowej, 3) pod względem udoskonaleń w usługach, jakie świadczyły. Przedstaw związek pomiędzy rozwojem kolei ulicznej a wzrostem poszczególnych części i przedmieść miasta. Zbierz informacje dotyczące wpływu udoskonaleń poszczególnych ulic w naszem mieście na wartość nieruchomości. Jaki wydział zarządu naszego miasta ma nadzór nad budową ulic? Przedstaw wpływ dobrych dróg na pomyślność i dobrobyt wsi.

Rozdział XIX „Porozumiewanie się"[1]. „Drogi i inne środki komunikacji są nietylko ważnemi środkami przewożenia towarów, lecz także środkami porozumiewania się członków społeczności. Współdziałanie jest niemożliwe bez szybkich i skutecznych środków porozumiewania się". Mowa jako środek porozumiewania się. Znaczenie analfabetyzmu. „Po mowie najważniejszym wynalazkiem w sferze wzajemnego udzielania sobie myśli jest sztuka drukarska. Umożliwiła ona powstanie książki, czasopisma, gazety". Porozumiewanie się oddalonych i obcych sobie jednostek. Utrwalanie i przekazywanie tradycji przy pomocy druku. Znaczenie gazety. Prawo wolności słowa. Propaganda. Rozwój opinji publicznej. Opinja publiczna a demokracja. Nadzór nad wolnością słowa i prasy. Urzędy pocztowe i drogi. Nieco danych o rozwoju instytucji poczty. Przewóz poczty. Telegraf, telefon, radjo.

P y t a n i a. — Jak wiele czasu upłynęło, zanim świat dowiedział się o wylądowaniu Kolumba w czasie jego słynnej podróży? Ile czasu upłynęło, zanim świat się dowiedział o wylądowaniu Lindbergha w czasie jego słynnej wyprawy? Zwycięstwo Andrew Jacksona w New Orleans zostało osiągnięte w miesiąc po oficjalnem zakończeniu wojny w r. 1812. Jak się

---

[1] A. W. Dunn, Community civics. Str. 296—307. W drugim podręczniku Dunna (Community civics for city schools) rozdział „Porozumiewanie się" jest na pierwszem miejscu, a rozdział „Drogi i przewóz" na drugiem.

to mogło zdarzyć? Jakiemi sposobami posługiwali się amerykańscy Indjanie do przesyłania informacyj na znaczne odległości?

Jakie jest najpoczytniejsze pismo w naszem mieście? W naszym stanie? Dlaczego te gazety są najpoczytniejsze? (Zapytaj o to rodziców). Czy czytasz gazety codziennie? Czy czytasz jedną tylko? Przejrzyj dokładnie gazety, jakie masz w domu i zrób spis różnych ich działów.

Kto to był Samuel F. B. Morse? Kto jest Aleksander Graham Bell? Marconi? Notuj wszystkie wiadomości znalezione w gazetach i czasopismach, dotyczące postępów w dziedzinie radjotelegrafji i radjotelefonji. W 1927 r. Kongres powołał do życia „Federal Radio Comission" dla kontroli nad radjostacjami. Dlaczego taka kontrola jest konieczna? Jakie szczególne korzyści przyniósł telefon waszemu domowi? Jakie korzyści przyniósł naszej gminie pod względem życia handlowego? Pod względem życia społecznego? Pod względem bezpieczeństwa życia i własności? Napisz ćwiczenie na temat: „Nowoczesne środki porozumiewania się a wzrost wspólnoty światowej".

Zagadnienie przestępstwa i wymiaru sprawiedliwości.

Niemniej wyraźna różnica zachodzi pomiędzy ujęciem praktyczno-socjologicznem a prawniczem (formalnem). Występuje ona jaskrawo w sposobie ujęcia przez wymienione podręczniki zagadnienia wymiaru sprawiedliwości. W podręczniku amerykańskim sprawa ta omawiana jest w paru rozdziałach. Najpierw w rozdziale XXIII p. t. „Członkowie społeczeństwa niezdolni do samodzielnej egzystencji, ułomni oraz przestępcy" [1] omówiona jest zbrodnia i przestępczość jako zagadnienie społeczne, a następnie w rozdziale XXVIII „Nasze władze stanowe" [2] oraz w rozdziale XXIX „Nasz rząd narodowy" [3] omó-

[1] A. W. Dunn, Community civics. Str. 384 i nast.
[2] Op. cit. Str. 481 i nast.
[3] Op. cit. Str. 516 i nast.

wiony jest ustrój sądownictwa. Przy zagadnieniu przestępstwa poruszone są następujące sprawy: ilość przestępców, koszt ich utrzymania, co to jest przestępstwo, jego przyczyny indywidualne i społeczno-ekonomiczne, dawne metody traktowania przestępców, nowoczesny stosunek względem przestępców. „...Choć niewątpliwie przełamujący prawo powinien być karany, to jednak daleko ważniejsze jest, aby usunięte były przyczyny przestępstwa i aby przestępcom we wszystkich wypadkach, w których to jest możliwe, pomóc do powrotu do użytecznego i uczciwego trybu życia". Miejscowe więzienie. Potrzeba reformy więzienia. Wymiar kary a rodzaj i charakter przestępstwa. Stanowe instytucje dla przestępców. Traktowanie więźniów, izolacja, praca, dawne i nowe metody zatrudniania więźniów, kształcenie więźniów, skracanie kary, wypuszczanie za słowem honoru. Przestępcy młodociani. Wszystkie te tematy są przedmiotem dyskusji w klasie. Do ważniejszych zagadnień wskazana jest literatura dodatkowa.

W polskim podręczniku zagadnienie wymiaru sprawiedliwości sprowadza się do wiadomości o ustroju sądownictwa. Oto wszystkie paragrafy rozdziału p. t. „Sądownictwo": Zasady ustroju sądownictwa. Sieć sądów w Polsce. Postępowanie sądowe.

Na przykładzie wymiaru sprawiedliwości różnica ujęcia w obydwóch podręcznikach występuje niemniej wyraźnie, niż na przykładzie środków komunikacji. W podręczniku amerykańskim omówione jest najpierw przestępstwo, jako zagadnienie społeczne i moralne, jako choroba społeczna, której leczenie polega głównie na usuwaniu przyczyn. Zagadnienie to dotyka moralnych podstaw społeczeństwa jako całości i całe społeczeństwo jest odpowiedzialne za jego rozwiązanie. Do walki z przestępczością w imię bezpieczeństwa obywateli, w imię humanitaryzmu (podniesienia przestępcy) oraz w imię dobra całości społeczeństwa (i jego poziomu moralnego) powołane są specjalne organy — sądy. Nie potrafią one jednakże rozwiązać swojego zadania bez współudziału całego społeczeństwa. Sądownictwo wyrasta z potrzeb zbiorowego życia jako

organ o doniosłej funkcji społecznej i w ten sposób ujęte nabiera pełnego sensu społecznego. Cóż przyjdzie młodzieży z wiadomości o ustroju sądownictwa, jeżeli nie rozumie ona istotnego, społecznego i moralnego znaczenia przestępstwa i sensu skomplikowanej procedury sądowej?

Autor rozdziału „Sądownictwo" w podręczniku polskim pisze: „Sądy mają rozsądzać spory cywilne między obywatelami, to znaczy spory w sprawach majątkowych lub rodzinnych, oraz karać przestępstwo, to jest uczynki zabronione przez ustawy" (str. 162). Czy całe społeczne znaczenie wyroku to „karać przestępstwo"? Dlaczego „sądy wymierzają sprawiedliwość w imieniu Rzeczypospolitej"? (str. 163). Dlaczego „oprócz wymiaru sprawiedliwości należą do zadań sądów także inne sprawy, np. opieka nad nieletniemi sierotami lub osobami obłąkanemi"? (str. 163). A oto uzasadnienie celu prokuratury: „Ponieważ przestępstwo obraża i narusza obowiązujące ustawy i tem samem wyrządza szkodę interesowi państwa, przeto państwo występuje przed sądem jako oskarżyciel publiczny" (str. 165). Całe zagadnienie sądownictwa w podręczniku polskim ujęte jest z punktu widzenia ustroju państwowego, z punktu widzenia ustawodawstwa, jak gdyby ustawa, ustrój państwowy miały rację bytu same w sobie. Co to są przestępstwa? To „uczynki zabronione przez ustawy", „przestępstwo obraża i narusza obowiązujące ustawy". A cóż to są ustawy? Ustawy są to „ustanawiane przez nie (t. zn. przez organy ustawodawcze — przyp. mój) i ogłaszane w formie pisanej prawa" (str. 149). A może pojęcie prawa wyjaśni coś więcej. Prawa są to „nakazy i zakazy" władzy państwowej (str. 149). Rzecz jasna, że taka nauka obywatelstwa nie potrafi zainteresować młodzieży życiem społecznem i nie rozwija w niej myślenia społecznego. Ustrój państwa, ustrój sądownictwa, ustawy nabierają sensu dopiero w związku z realnemi problemami społecznego, zbiorowego życia. Inaczej „prawo", „ustawa", „sprawiedliwość", „niezawisłość sędziowska", „sąd pokoju", „sąd ławniczy", „prokuratura" pozostaną tylko wyrazami.

Zagadnienie państwa.

Dla zakończenia tego porównania dwóch ujęć materjału podręcznikowego wskażę jeszcze na uderzającą różnicę ujęcia zagadnienia państwa w podręczniku amerykańskim oraz w podręczniku K. Bzowskiego, Nauka o Polsce współczesnej.

Punktem wyjścia podręcznika amerykańskiego są potrzeby ludzkie (elementy społecznej pomyślności), wzajemna zależność ludzi w zaspokajaniu tych potrzeb, życie grupowe jako naturalny stan człowieka. Zanim młodzież zapozna się z ustrojem państwa, poznaje czynniki życia społecznego i organizacji mniejszych grup. Współdziałanie, organizacja, wspólne potrzeby, wzajemna zależność ludzi, przedstawione na przykładzie mniejszych wspólnot (rodziny, wsi, miasta), przygotowują do zrozumienia głębszego sensu państwa i szczegółów jego ustroju. Szczegółowe omówienie ustroju znajduje się dopiero na końcu podręcznika.

W podręczniku Bzowskiego Część IV, p. t. „Ustrój państwowy i życie społeczne"[1] następuje bezpośrednio po trzech częściach geograficzno-gospodarczych i rozpoczyna się dosłownie w sposób następujący: „Państwo może być rządzone centralistycznie, albo też może posiadać ustrój samorządowy. Jeżeli w jakiem państwie wszystkie, nawet najdrobniejsze, sprawy tyczące się wspólnych potrzeb mieszkańców pewnego zakątka kraju załatwiane są przez urzędników, mianowanych przez główne władze rządowe, to ustrój taki nazywamy centralistycznym (gdyż wtedy władza wszelka wywodzi się niejako ze stolicy państwa, czyli z jego centrum); jeżeli zaś załatwianie niektórych spraw, tyczących się potrzeb tylko pewnej części kraju, przekazane jest tamtejszym mieszkańcom, którzy sami wybierają urzędników i kierowników tych spraw miejscowych, to ustrój taki nazywamy samorządowym (ponieważ władza urzędników pochodzi w tym wypadku od samych

---

[1] K. Bzowski, Nauka o Polsce współczesnej. Wyd. ósme, poprawione. M. Arct, 1929. Str. 158—185.

mieszkańców). W Polsce samorząd jest trzystopniowy: odróżniamy bowiem u nas samorząd gminny (wiejski i miejski), samorząd powiatowy i samorząd wojewódzki"[1].

Potem następują punkty: Gmina wiejska. Gmina miejska. Powiat i samorząd powiatowy. Województwo i rada wojewódzka. Rzeczpospolita Polska. Sejm i Konstytucja. Prezydent Rzeczypospolitej. Rząd. Urzędy. Sąd i sędziowie. Oświata i szkolnictwo. Działalność gospodarcza państwa. Skarbowość. Bezpieczeństwo publiczne. Prawa i obowiązki obywatelskie. Zrzeszenia społeczne.

Zasadnicza różnica w ujęciu państwa przez podręcznik amerykański oraz przez podręcznik Bzowskiego występuje bardzo wyraźnie. Państwo w podręczniku amerykańskim jest ujęte przedewszystkiem jako grupa społeczna. Członkowie tej grupy związani są wspólnością terytorjum, wspólnością potrzeb, wspólnością życia gospodarczego, wspólnością zadań. Pomiędzy mniejszemi grupami w państwie występują rozliczne konflikty. Na tle tych łączących i rozdzielających ludzi procesów społecznych ustrój państwa wyrasta jako organizacja stworzona ze względu na potrzeby grupy państwowej jako całości. Poszczególne instytucje państwowe służą zaspokajaniu potrzeb, wynikających ze wspólnego życia. W przeciwieństwie do takiego socjologicznego ujęcia zagadnienie państwa w podręcznikach polskich sprowadza się w gruncie rzeczy do ustroju państwa, do formalnej jego organizacji.

Wnioski.

Podręczniki polskie nauki obywatelstwa podają młodzieży wiadomości o ustroju państwa. Tymczasem nauka obywatelstwa winna zapoznawać młodzież z najważniejszemi zagadnieniami zbiorowego życia narodu i państwa polskiego, jako pewnych całości społecznych, wychodząc przytem od najbliższego młodzieży środowiska społecznego i wykorzystując do tego własne życie zbiorowe młodzieży. Winna

[1] Op. cit. Str. 158.

ona wdrażać młodzież do rozwiązywania tych zagadnień, w ten tylko bowiem sposób może rozwijać umysł młodzieży, może ją pobudzać do myślenia kategorjami społecznemi. Cały szereg podręczników amerykańskich w tytule nawet ma zaznaczone, że chodzi o zapoznanie młodzieży z zagadnieniami społecznemi. Dla przykładu przytoczę H. R. Burcha i S. H. Pattersona, American social problems oraz E. T. Towne'a, Social problems[1].

Amerykańskie ujęcie nauki obywatelstwa czyni tę naukę interesującą i umożliwia związanie życia państwa z tem życiem społecznem, które młodzież zna z własnego doświadczenia (z działalnością samorządu szkolnego, kooperatywy, sądu koleżeńskiego i t. p.). W ten sposób nauka o państwie nabywa realnej treści. Tymczasem zaczynanie prosto z mostu od centralizmu i organizacji samorządu musi się skończyć na werbalizmie. Sprawy te nie posiadają jeszcze dla młodzieży realnej treści. Jest to opisywanie martwej maszynerji państwowej bez związku z realnemi problemami życia[2]. O takiem właśnie ujęciu nauki obywatelstwa pisał Förster: „Proponowany przez cały szereg poważnych pedagogów dla szkół i seminarjów nauczycielskich materjał do nauki państwowo - obywatelskiej oznacza zastraszającą wprost przesadę. Do czego, na Boga,

---

[1] H. R. Burch and S. H. Patterson, American social problems, New York, 1919 — E. T. Towne, Social problems, 1918. — Obie książki są przeznaczone dla szkoły średniej.

[2] Uważając amerykańskie ujęcie „nowej nauki obywatelstwa" za dużo lepsze od dotychczasowej „nauki o Polsce współczesnej", nie chcę zachęcać do ślepego naśladownictwa wzorów amerykańskich. I „nowa nauka obywatelstwa" nie jest wolna od wad, nie brak jej również przesady, choć w innym kierunku niż u nas. W innych warunkach zrodzona, w dużym stopniu innym potrzebom społecznym odpowiada. Pod wielu jednak względami może nam ułatwić rozwiązanie trudnego problemu właściwego miejsca i właściwego nauczania nauki obywatelstwa. Dlatego też wydawało mi się pożyteczne porównanie podręcznika amerykańskiego z podręcznikami polskiemi. Ponieważ porównanie to dotyczyło jedynie ogólnego ujęcia nauki obywatelstwa, więc też wypadło na niekorzyść podręczników polskich, aczkolwiek pod wielu względami niektóre z nich nietylko dorównują, lecz nawet przewyższają podręczniki amerykańskie.

przeciążać szkołę tą pstrokacizną suchych szczegółów. Takie szczegółowe informacje nie należą do szkoły, a prowadzą niechybnie do przeciążenia, które wytworzyć musi coś wręcz przeciwnego niż zapał. Przecież to ta właśnie niezmierzoność technicznych kwestyj szczegółowych w polityce, administracji, gospodarstwie, podatkowości i sądownictwie nowoczesnego państwa odstrasza tak wielu ludzi od zajmowania się sprawami państwowemi... Wszak nauka państwowo-obywatelska nie ten ma cel, by raz na zawsze obmierzić uczniowi zajmowanie się poszczególnemi zagadnieniami państwowemi, lecz zachęcić go raczej powinna zapomocą podnoszących i pobudzających metod i obrazów do późniejszego kształcenia się prywatnego w kwestjach socjalnych. Rzecz najważniejsza tedy w tem, by udzielać i zastosowywać pewne zasadnicze ideje socjologiczne i socjalno-etyczne..." [1].

Poznań. *Dr. Józef Chałasiński.*

[1] F. W. Förster, O wychowaniu obywatelskiem. Str. 158—159.

WŁADZE SZKOLNE ZAGRANICĄ

(C. d.)

5.

Niemcy. System administracji szkolnej w Niemczech jest antytezą systemu anglo-saskiego. Stosunek poszczególnych krajów, wchodzących w skład Rzeszy Niemieckiej, do szkoły oparty jest na zasadzie zupełnej zależności szkoły od państwa. Kontrola państwa nad szkolnictwem państwowem i prywatnem jest bardzo ścisła i dokładna oraz znajduje swój wyraz w bardzo skomplikowanym aparacie administracyjnym, który w każdym z poszczególnych krajów jest mniej lub więcej odmienny.

Widoczna w dobie obecnej dążność, tak w rządzie Rzeszy jak i rządach poszczególnych krajów, do reformy administracji ogólnej, a mianowicie jej uproszczenia i ujednostajnienia, ścisłego określenia i rozgraniczenia zakresu działania każdej pojedyńczej jednostki administracyjnej oraz stworzenia jasnego i przejrzystego systemu administracji państwowej, napotyka w dziedzinie administracji szkolnej na poważny sprzeciw poszczególnych krajów.

Może w żadnej innej kwestji nie są kraje niemieckie na punkcie unitarystycznych dążeń tak czułe, jak właśnie w kwestji szkolnictwa. Kraje te nietylko bronią — jak dotychczas ze skutkiem — swej zupełnej samodzielności i niezależności, lecz nawet usiłują kwestjonować uprawnienia Rzeszy, przysługujące jej na mocy postanowień konstytucyjnych. Nie da się zaprzeczyć, że w łonie poszczególnych krajów czynione są zabiegi, mające na celu usprawnienie administracji szkolnej, a nawet pewnego rodzaju usamodzielnienie szkół, jednak za-

biegi te, jak dotychczas, nie wychodzą poza dziedzinę projektów i wniosków.

Obecny stan administracji szkolnej w Państwie Niemieckiem przedstawia się następująco:

A. Rzesza. Sprawami szkolnictwa w państwie zajmuje się specjalny wydział w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych Rzeszy. Wydział ten nie jest najwyższą magistraturą szkolną państwa, lecz celem jego jest porozumiewanie się z władzami szkolnemi poszczególnych krajów i przygotowywanie umów międzykrajowych w sprawie zapewnienia jednolitości szkolnictwa w Rzeszy. Wydział stanowią członkowie Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Rzeszy i siedmiu przedstawicieli krajów (po jednym dla Prus, Bawarji i Saksonji, dla innych według ustalonej kolejności).

Jakkolwiek art. 16 Konstytucji Państwa Niemieckiego uprawnia rząd Rzeszy do nadzorowania przez swych delegatów władz centralnych co do należytego wykonywania ustaw państwowych oraz za zgodą władz krajowych również do badania działalności i władz niższych, to jednak z prawa tego rząd Rzeszy dotąd nie korzystał.

B. Kraje. Przez władze szkolne należy rozumieć zarówno władze nadzorcze jak i administracyjne. Pierwsze są instytucjami państwowemi, drugie — przeważnie gminnemi. Jakkolwiek zakres tych władz jest rozgraniczony, to jednak niezawsze odpowiadają one pojęciu nadzoru i administracji. Nadzorcze władze szkolne spełniają również i czynności administracyjne, władze zaś administracyjne opracowują często wnioski w sprawach, dotyczących nadzoru szkolnego.

Nadzór szkolny rozciąga się zarówno na szkoły ogólnokształcące, jak i na dokształcające i zawodowe. Obie te grupy podlegają w zasadzie rozmaitym władzom nawet na stopniu najwyższym. Nawet tam, gdzie te grupy podlegają jednej władzy, istnieje w niej szereg wydziałów dla każdej z grup, albo też dla specjalnych typów danej grupy.

Szkoły ogólnokształcące łącznie ze szkołami akademickiemi podlegają wszędzie Ministerstwu „Nauczania", zwane-

mu dzisiaj często Ministerstwem „Oświaty Ludowej" (Volksbildung). Wyjątek stanowią szkoły, które wyraźnie poddano władzy innego ministerstwa.

Organizacja nadzorczych władz szkolnych jest rzadko unormowana w drodze ustawodawczej. Wyjątek w tym względzie stanowią: Turyngja, Hamburg i Mecklenburg-Schwerin. Organizację władz szkolnych normuje w zasadzie rozporządzenie naczelnych władz krajowych. Konstytucja Rzeszy ustaliła zasadę, przeprowadzoną już dzisiaj wszędzie, że nadzór szkolny winni sprawować urzędnicy-fachowcy, czynni w naczelnych władzach. Władze szkolne składają się wszędzie z prawników i fachowców szkolnych, do tych ostatnich należy bezpośredni nadzór fachowy.

Nadzorcza władza szkolna zorganizowana jest hierarchicznie. Dla szkół akademickich istnieje tylko jedna władza nadzorcza, a mianowicie centralna krajowa. W małych krajach władza centralna sprawuje nadzór nad wszystkiemi typami szkół. Prusy i Bawarja posiadają trójstopniową władzę administracyjną. W mniejszych krajach szef administracji wewnętrznej jest w zasadzie szefem administracji szkolnej. W krajach większych naczelne władze szkolne mają charakter ministerstw. W Hesji podlegają władze szkolne prezydentowi kraju, w Wolnych Miastach — Senatowi. Wyznania i oświata złączone są w jednem ministerstwie: w Prusiech, Bawarji, Wirtembergji, Baden, Oldenburg, Mecklenburg-Schwerin.

Organizacja władz szkolnych w poszczególnych krajach.

1. Prusy. Najwyższą władzę szkolną stanowi Ministerstwo Nauki, Sztuki i Oświaty Ludowej (Ministerium fuer Wissenschaft, Kunst und Volksbildung). Obejmuje ono: 1) Wydział Personalny, 2) Wydział Ogólny, 3) Wydział Nauk i Szkół Akademickich, 4) Pierwszy Wydział Nauczania („wyższe" szkoły męskie i żeńskie [1]), 5) Drugi Wydział

[1] Według terminologji niemieckiej „höhere" Schulen („wyższe" szkoły) obejmują, między innemi, typ szkół odpowiadających naszym szkołom śred-

Nauczania (szkoły elementarne, „średnie" i seminarja nauczycielskie), 6) Wydział Ćwiczeń Cielesnych. Nadto przy Ministerstwie istnieje Krajowy Urząd Zdrowia.

Ministerstwu podlegają bezpośrednio, prócz szkół akademickich, ponadto takie jeszcze instytucje jak: Pruska Wyższa Szkoła dla Ćwiczeń Cielesnych w Spandawie, Państwowa Centrala Nauczania Przyrodoznawstwa w Berlinie, Państwowy Urząd Informacyjny dla Szkolnictwa w Berlinie-Schoenebergu i Akademicki Urząd Informacyjny w Berlinie.

Drugą instancję nadzorczych władz szkolnych stanowią: dla szkół „wyższych" — Prowincjonalne Kolegja Szkolne, dla szkół elementarnych i „średnich" — Regencje przez istniejący w nich Wydział dla Spraw Kościelnych i Szkolnych. Do zakresu ich działania należy ustalanie planów szkolnych i obsada stanowisk szkolnych. Kolegjom Szkolnym podlegają bezpośrednio kierownicy szkół „wyższych". Przewodniczącym Kolegjów jest Nadprezydent kraju. Sprawuje on również nadzór zwierzchni nad regencjami. Szefem Regencji jest Dyrektor Regencji, członkami — częściowo prawnicy, częściowo fachowcy szkolni: radcy regencyjni.

Szkolnictwo prywatne „wyższe" podlega nadzorowi Regencji (Wydziału dla Spraw Kościelnych i Szkolnych) z wyjątkiem szkół zawodowych. Nadzór bezpośredni sprawują radcy regencyjni.

Pierwszą instancję stanowią powiatowe i miejscowe władze szkolne: Landrat (starosta), Inspektor Szkolny, Wydziały Szkolne i Zarządy Szkolne.

Landrat nie jest władzą nadzorczą szkoły w ścisłem tego słowa znaczeniu. Jest on tylko z ramienia Regencji organem wykonawczym nadzoru szkolnego. Kompetencja Landrata i Inspektora Szkolnego, pod którego nadzorem pozostają szkoły

---

nim (wyższe, akademickie, zowią się „Hochschulen"); Mittelschulen (dosłownie: „średnie") stanowią osobny typ, odpowiadający francuskim écoles élémentaires supérieures (w b. zaborze pruskim są to t. zw. szkoły wydziałowe).

elementarne i średnie, nie są rozgraniczone. Na jednego inspektora wypada około 200 klas.

W miastach większych funkcje nadzoru szkolnego pełni z ramienia rządu w poruczonym zakresie działania — do odwołania — naczelnik magistratu łącznie z miejskimi inspektorami szkolnymi.

Wydziały Szkolne istnieją tylko w mniejszych miastach oraz w tych gminach wiejskich, w których liczba mieszkańców przekracza 3.000. Składają się one z pięciu grup członków: 1) 1—3 członków zarządu gminnego, mianowanych przez burmistrza, 2) równej liczby członków rady miejskiej, wybranych przez radę, 3) równej liczby nauczycieli i nauczycielek, wybranych przez związek nauczycielski, 4) równej liczby członków fachowców i 5) miejscowych przedstawicieli wyznań religijnych, ewentualnie i rabina, gdy w danem mieście istnieje 20 szkół żydowskich.

Na czele Wydziału Szkolnego stoi przewodniczący, mianowany przez burmistrza. Sam burmistrz posiada dość znaczne uprawnienia: prawo uczestniczenia i głosowania na posiedzeniach Wydziału Szkolnego, prawo uczestniczenia przy egzaminach dojrzałości z prawem głosu, opinjowanie wniosków nominacyjnych funkcjonarjuszów szkolnych i t. p.

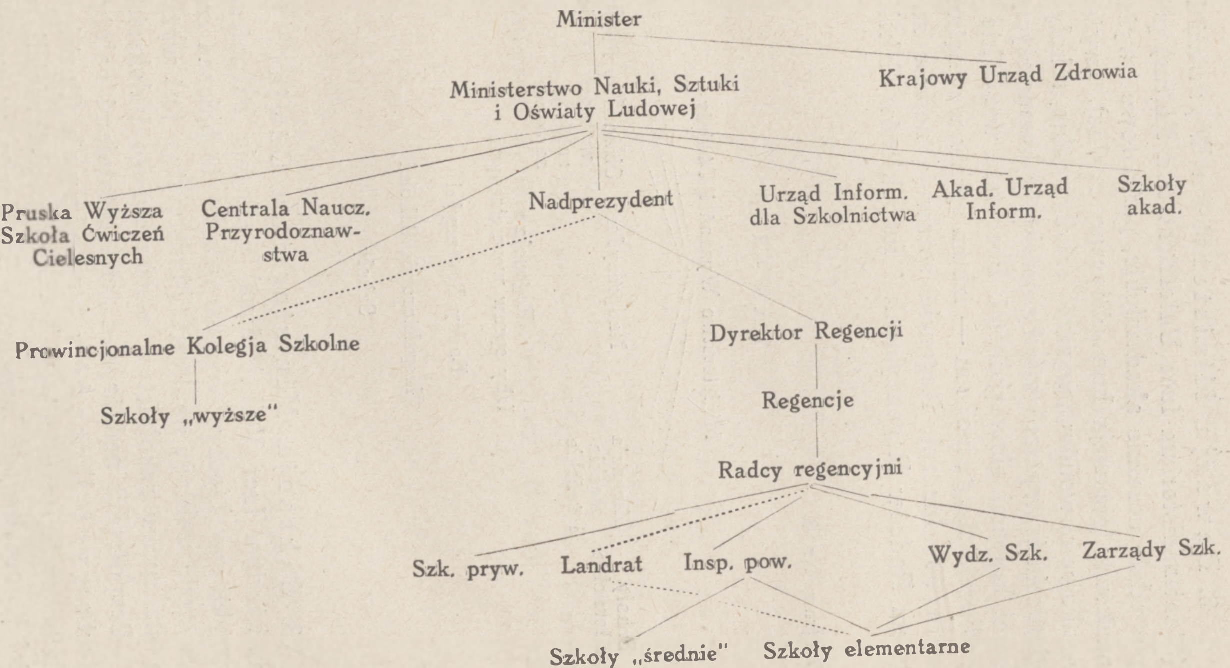
Inspektorowie Szkolni mają prawo uczestniczenia w obradach Wydziału, jednak bez prawa głosu.

W sprawach szkolnictwa elementarnego, które podlegają kompetencji gminy, Wydział Szkolny jest organem zarządu gminnego, do którego zarządzeń musi się stosować. O ile Wydział w poruczonym zakresie działania spełnia nadzór szkolny z ramienia rządu, musi wykonywać zarządzenia władzy państwowej.

Zarządy Szkolne istnieją w gminach wiejskich i obszarach dworskich (Gutsbezirke). Zarząd szkolny stanowią: naczelnik gminy, 2—6 nauczycieli i nauczycielek oraz miejscowy proboszcz. Przewodniczącego mianuje nadzorcza władza szkolna. Poszczególne gminy mogą łączyć się we wspólny związek szkolny, w którym każda gmina ma swego przedstawiciela.

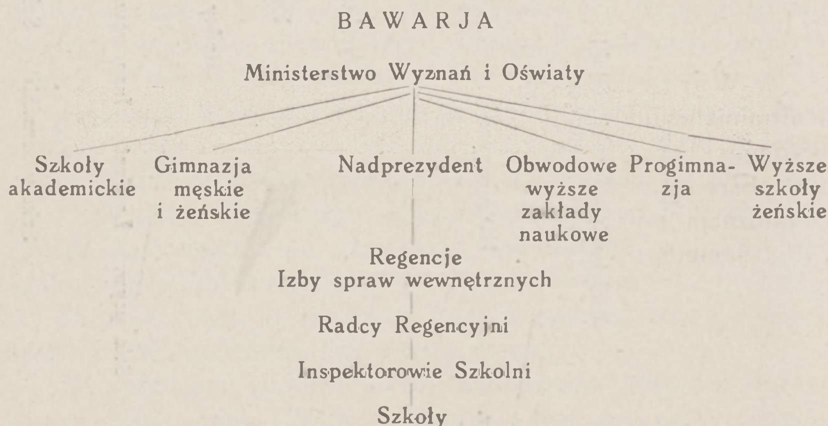
Diagram Nr. 5.

PRUSY



2. Bawarja. Ministerstwu Wyznań i Oświaty (Staatsministerium fuer Unterricht und Kultus) podlegają bezpośrednio uczelnie akademickie, państwowe „wyższe" zakłady naukowe (gimnazja humanistyczne, realne), „wyższe" zakłady naukowe obwodów, „wyższe" szkoły realne, szkoły realne, progimnazja i „wyższe" szkoły żeńskie z humanistycznemi i realnemi kursami gimnazjalnemi. Pozostałe wszystkie inne szkoły podlegają Regencjom — izbom spraw wewnętrznych (Kammern des Innern). Regencje sprawują nadzór za pośrednictwem Radców Regencyjnych i Inspektorów Szkolnych.

Diagram Nr. 6.

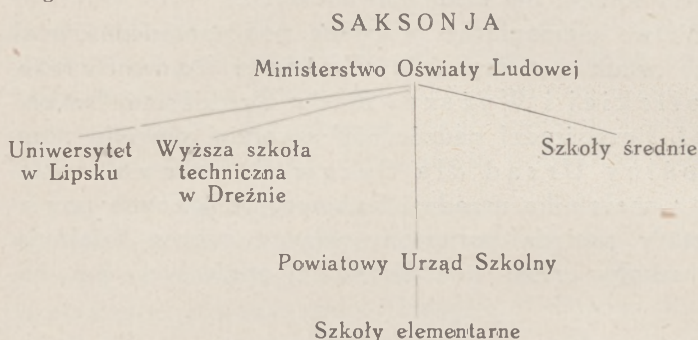


3. Saksonja. Ministerstwu Oświaty Ludowej (Ministerium fuer Volksbildung) podlegają bezpośrednio: uniwersytet w Lipsku, wyższa szkoła techniczna w Dreźnie i „wyższe" zakłady naukowe. Ministerstwo jest wyższą instancją dla spraw szkolnictwa elementarnego i dokształcającego.

Bezpośredni nadzór nad temi ostatniemi należy do Powiatowych Urzędów Szkolnych (Bezirksschulamt), składających się w miastach — z przedstawicieli rady miejskiej i powiatowego Inspektora Szkolnego, w innych miejsco-

wościach — z naczelnika urzędu (Amtshauptmann) i powiatowego Inspektora Szkolnego.

Diagram Nr. 7.



4. Wirtembergja. Ministerstwo Oświecenia (Kultministerium) sprawuje bezpośredni nadzór nad szkołami akademickiemi i wyższemi uczelniami zawodowemi, jak również pośredni nad pozostałemi szkołami „wyższemi" i niższemi. Organizacja polega na ścisłem przeprowadzaniu w szkolnictwie elementarnem zasady wyznaniowości. „Wyższe" szkol-

Diagram Nr. 8.



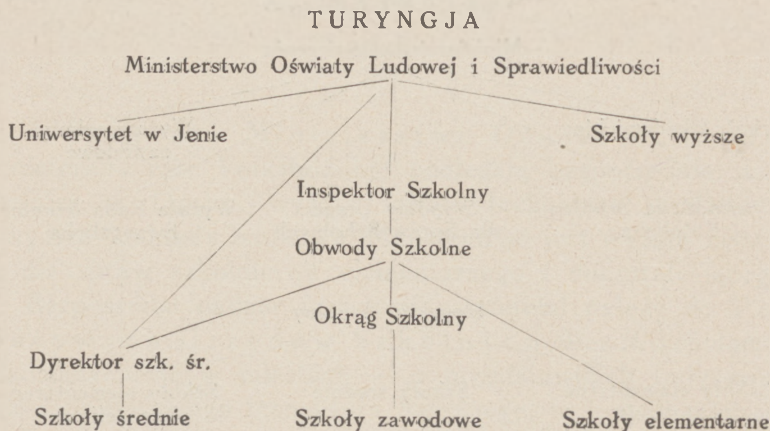
nictwo męskie i żeńskie, do którego się tej zasady nie stosuje, podlega Wydziałowi ministerjalnemu dla szkół „wyższych", szkoły zaś przemysłowe i dokształcające podlegają Wydziałowi ministerjalnemu dla szkół zawodowych.

Szkolnictwo elementarne pozostaje pod zarządem dwóch oddzielnych władz zwierzchnich: Wyższej Rady Szkolnej Katolickiej i Wyższej Rady Szkolnej Ewangelickiej. Bezpośredni nadzór nad szkołami powiatu sprawuje Wspólny Urząd dla Spraw Szkolnych, składający się z naczelnika urzędu i fachowego inspektora powiatowego, który posiada poruczony własny zakres działania. Inspektor szkolny musi być wyznania podległych mu nauczycieli.

5. Baden. Ministerstwo Wyznań i Nauki (Ministerium des Kultus und Unterrichts) sprawuje bezpośredni nadzór nad szkołami akademickiemi i „wyższemi". Szkolnictwem powszechnem zawiadują Powiatowe Urzędy Szkolne, oddzielone od ogólnej administracji. Na czele urzędu stoją fachowi urzędnicy.

6. Turyngja. Ministerstwu Oświaty Ludowej i Sprawiedliwości (Ministerium fuer Volksbildung und

Diagram Nr. 9.



Justiz) podlegają: uniwersytet w Jenie i szkoły „wyższe". Do bezpośredniego nadzoru nad szkolnictwem elementarnem służą Obwody Szkolne (Schulkreise), z których wiele łączy się w jeden Okrąg Szkolny (Schulgebiet) w zakresie obowiązkowych szkół zawodowych. Każdy obwód i okrąg szkolny podlega Inspektorowi Szkolnemu, jako głównemu urzędnikowi nadzoru szkolnego. W zakresie szkół średnich i wyższych posiada kierownik szkoły uprawnienia inspektora szkolnego.

7. Hesja. Najwyższe kierownictwo całego szkolnictwa, tak publicznego jak i prywatnego, należy do Urzędu Krajowego, podległego Prezydentowi kraju. W kierownictwie współdziała istniejąca przy Urzędzie Krajowym Przyboczna Rada Szkolna Krajowa.

Urzędowi Krajowemu podlegają Miejskie względnie Powiatowe Urzędy Szkolne, sprawujące nadzór i kierownictwo nad szkolnictwem elementarnem każdego powiatu względnie miasta, które stanowi odrębny obwód szkolny. Do Urzędu Szkolnego należy jeden lub więcej Inspektorów powiatowych.

8. Hamburg. Pod zwierzchniem kierownictwem Senatu pozostają trzy, obok siebie istniejące, władze szkolne: 1) dla szkół wyższych, 2) dla szkół elementarnych i średnich ze specjalną sekcją dla szkolnictwa wiejskiego i 3) dla szkół zawodowych: a) ogólnych szkół przemysłowych męskich, b) ogólnych szkół przemysłowych żeńskich, c) specjalnych szkół zawodowych, d) szkół handlowych, e) szkół technicznych, f) szkół sztuki wolnej i stosowanej, g) szkół dla zawodów kobiecych. Władze szkolne posiadają urzędników fachowców, wybieranych z pośród nauczycielstwa. Nadzór bezpośredni należy do Inspektorów Szkolnych.

9. Mecklenburg - Schwerin. Ministerstwo Nauki (Ministerium fuer Unterricht) sprawuje bezpośredni nadzór nad uniwersytetem w Rostock i innemi szkołami, wyjąwszy szkoły elementarne. Ostatniemi kierują władze szkolne: w miastach — członek rady, referent spraw szkolnych

i Inspektor Szkolny, w gminach — wyznaczony przez krajową władzę szkolną urzędnik administracyjny i Inspektor Szkolny. Nadzór dydaktyczno-wychowawczy należy wyłącznie do Inspektora Szkolnego.

10. Oldenburg. Ministerstwo Kościołów i Szkół (Ministerium der Kirchen und Schulen) sprawuje nadzór nad całem szkolnictwem ogólnokształcącem za pośrednictwem czterech wyższych władz szkolnych: 1) dla prowincji Oldenburg — Ewangelickie Wyższe Kolegjum Szkolne w Oldenburgu i Katolickie Wyższe Kolegjum Szkolne w Vechta, 2) dla prowincji Luebeck — Regencja w Eutin i 3) dla prowincji Birkenfeld — Regencja w Birkenfeld.

Władze te sprawują bezpośredni nadzór nad szkołami elementarnemi, a to w sprawach administracyjnych przez urzędy albo same w miastach pierwszej klasy, w sprawach pedagogicznych — przez Inspektorów Szkolnych. Nadzór pedagogiczny w wyższych szkołach wydziałowych (Buergerschulen) należy do dyrektorów sąsiednich szkół średnich. Nadzór nad innemi szkołami pełnią członkowie wyższych władz szkolnych.

11. Braunschweig. Ministerstwo Oświaty Ludowej sprawuje bezpośredni nadzór nad politechniką i szkołami zawodowemi.

Władzę nadzorczą dla szkół „wyższych" stanowi: Krajowy Urząd Szkolny dla szkolnictwa „wyższego", — dla szkół elementarnych: Krajowy Urząd Szkolny dla szkolnictwa elementarnego. W miastach nadzór tych władz jest bezpośredni, w gminach — za pośrednictwem Inspektorów Szkolnych.

12. Anhalt. Wydział Szkolny zarządza bezpośrednio szkołami wyższemi i średniemi. Władzą nadzorczą dla szkół elementarnych są Inspektorzy Szkolni.

13 i 14. W Bremie i Lubece nadzór szkolny sprawują t. zw. Wyższe Władze Szkolne.

15. Lippe. Nadzór nad szkołami „wyższemi" należy do Wyższej Władzy Szkolnej, w której skład wchodzi członek pruskiego Prowincjonalnego Kolegjum Szkolnego w Münster. Szkoły elementarne pozostają pod nadzorem Inspektorów Szkolnych.

16. Mecklenburg-Strelitz. Ministerstwo — Wydział Nauki i Sztuki sprawuje bezpośredni nadzór nad całem szkolnictwem. Szkoły elementarne pozostają pod zarządem powiatowych Inspektorów Szkolnych.

17. Waldeck. Władzę szkolną dla szkół „wyższych" stanowi Prowincjonalne Kolegjum Szkolne w Kassel, dla pozostałych — Dyrektor Kraju (Landesdirektor).

18. Schaumburg-Lippe. Kierownikiem całego szkolnictwa jest Krajowy Inspektor Szkolny. Funkcje swe, odnośnie do szkół „wyższych", pełni przy pomocy członka Prowincjonalnego Kolegjum Szkolnego w Hanowerze.

6.

Francja posiada system administracji szkolnej, który, podobnie jak w Niemczech, jest jak najdobitniejszym przykładem najbardziej wyraźnego centralizmu państwowego. Nietylko wszystkie publiczne, ale także i prywatne szkoły są we Francji cząstkami jednolitej całości, utworzonej w 1806 r. przez Napoleona pod nazwą „Université Imperiale" i która dzisiaj jeszcze, jakkolwiek nazwę zwrócono wyższej uczelni, istnieje nadal w swych głównych zarysach. Ministerstwo Oświecenia Publicznego i Sztuk Pięknych, zarządzające szkolnictwem francuskiem, przedstawia szeroko rozgałęziony biurokratyczny aparat, który w osobie ministra podlega politycznie parlamentowi.

Ministerstwo składa się z sześciu dyrekcyj: szkolnictwa wyższego, średniego, zawodowego, elementarnego, sztuki i dyrekcji gospodarczo-finansowej, których dyrektorowie, mianowani przez ministra, podlegają, jako urzędnicy państwowi,

tylko pośrednio parlamentowi. Każdy dyrektor ma swój komitet doradczy. Minister ze swej strony związany jest uchwałami Najwyższej Rady Oświecenia Publicznego (Conseil Supérieur de l'Instruction Publique), która jest pewnego rodzaju instytucją, nadającą kierunek całej polityce szkolnej państwa. Rada ta, zbierająca się pod przewodnictwem ministra dwa razy do roku, składa się z 57 członków częściowo mianowanych przez Prezydenta Republiki na wniosek ministra, częściowo wybranych przez nauczycielstwo wszystkich typów szkół. Rada jest nietylko instytucją doradczą w kwestjach planów naukowych, metod nauczania, podręczników, regulaminów szkolnych i t. p., lecz również rodzajem Najwyższego Trybunału Administracyjnego Szkolnego, wyrokującego ostatecznie w skargach na zarządzenia niższych instancyj administracyjnych w sprawach karności nauczycielskiej, koncesjonowania szkół prywatnych i w. i. Postanowienia Rady mogą być uchylane w drodze kasacji tylko przez Radę Państwa.

Ciało doradcze ministra w sprawach uzgodnienia pracy w całem szkolnictwie i ulepszania metod nauczania stanowią Inspektorowie Generalni (Inspecteurs Généraux).

Cała Francja podzielona jest na 17 „Académies" (okręgów szkolnych), których „Rektorzy", mianowani przez Prezydenta Republiki, są równocześnie rektorami uniwersytetów, jednoczących w sobie wszystkie fakultety i szkoły wyższe, istniejące na terytorjum danego uniwersytetu, nawet w różnych miastach.

Rektor sprawuje władzę zapomocą Inspektorów Akademji (Inspecteurs d'Académie) po jednym w każdym departamencie i Rady Akademji, składającej się również częściowo z mianowanych, częściowo z wybranych przez nauczycielstwo członków. Rada rozstrzyga w sprawach administracji i odpowiedzialności dyscyplinarnej, jak również w kwestjach finansowych zakładów naukowych, należących do danej Akademji. Jest ona bezpośrednią instancją nadzorczą dla szkół wyższych, a wyższą dla szkół elementarnych. Jak daleko sięgają uprawnienia rektora, widać to choćby z tego, że nietylko

rozkład godzin fakultetów i wyższych zakładów naukowych, ale także spisy podręczników i książek, przeznaczonych do bibljotek szkolnych, wymagają jego zatwierdzenia.

Bezpośredni nadzór nad szkolnictwem elementarnem sprawują: Zarząd Szkolny Departamentu, składający się z Prefekta i Inspektora Akademji odnośnego departamentu, oraz Departamentowa Rada Szkolna. Do Rady tej należą członkowie, mianowani przez ministra i wybrani przez nauczycielstwo, oraz przedstawiciele lokalnego samorządu (Rady Generalnej Departamentu).

Właściwy nadzór nad tem szkolnictwem spełniają mianowani przez ministra Inspektorowie Szkół Elementarnych (po jednym w każdym powiecie — arrondissement — ogółem około 500). Należy tu podkreślić specjalnie ważną rolę przedstawiciela ogólnej administracji politycznej, a mianowicie Prefekta, podlegającego Ministrowi Spraw Wewnętrznych. Prefekt jest nietylko przewodniczącym Rady Szkolnej Departamentowej, lecz do niego należy również prawo mianowania i zwalniania — na wniosek Inspektora Szkolnego — nauczycieli szkół elementarnych. Tylko na wypadek konfliktu między Prefektem a Inspektorem Akademji rozstrzyga Minister Oświecenia.

Nauczycieli i dyrektorów wyższych szkół elementarnych, jak również wyższych zakładów naukowych (lycées et collèges), mianuje bezpośrednio minister.

Niższemi, lokalnemi władzami szkolnemi, są: Municypalne Komisje Szkolne. Składają się one: z burmistrza (maire), delegata Akademji, wyznaczonego przez rektora, inspektora szkolnego oraz kilku radców municypalnych. Do zakresu ich działania należy utrzymywanie budynków szkolnych i kontrola obowiązkowej frekwencji szkolnej.

Widać z tego, że przejrzysty i według jednolitego planu racjonalnie zorganizowany system administracyjny francuskiego szkolnictwa posiada konsekwentnie centralistyczny charakter. Państwo zdaje się tu być zupełnym panem szkolnictwa. Lokalne samorządy nie posiadają nawet własnego organu

administracji szkolnej; ciąży natomiast na nich obowiązek utrzymywania odpowiedniej ilości szkół elementarnych dla zadośćuczynienia obowiązkowi szkolnemu i częściowo znacznej liczby średnich zakładów naukowych (241 collèges, w odróżnieniu od 126 lycées, utrzymywanych wyłącznie przez państwo). Samorządy te nie posiadają żadnego głosu w układaniu planów naukowych i administracji; mają tylko znikomą liczbę przedstawicieli w niższych doradczych organach szkolnych (Radzie Departamentowej i Komisji Gminnej). To przedstawicielstwo, jak również przedstawicielstwo nauczycielstwa, stanowi wprawdzie pewną przeciwwagę panującemu w administracji wszechwładnie biurokratyzmowi, jednak wpływ ten, wobec siły tradycji wielu stuleci, jest bardzo nikły.

Wprawdzie minęły już dawno owe czasy, kiedy to minister oświaty drugiego cesarstwa, Fortoul, patrząc na zegarek, mógł powiedzieć, co w danym momencie jest przedmiotem nauczania we wszystkich szkołach Francji, jednak jeszcze do niedawna określały, wydane w 1882 r., programy nauczania z całą dokładnością nietylko materjał nauczania, lecz także jego podział na lata i miesiące, ba, nawet rozkład godzin. Wszystkie odchylenia od oficjalnego wzoru musiał nauczyciel motywować, a inspektor szkolny zatwierdzać. Nadto bardzo często uważał rząd nauczyciela szkoły elementarnej za swego agenta na wsi, który wśród ludności miał propagować zarządzenia władz. Program naukowy, w którym godziny nauki moralności i obywatelstwa dawały specjalnie dogodną sposobność, był przeładowany tego rodzaju materjałem propagandowym, a objętość jego powiększały coraz to więcej okólniki ministrów.

Wielkie znaczenie reformy nauczania elementarnego z 1923 r. polega w niemałej mierze i na tem, że nowe programy zwalniają nauczyciela szkoły elementarnej od tego rodzaju czysto politycznych obowiązków. Ba, co więcej — po raz pierwszy w historji Francji — określa minister nowe programy z naciskiem tylko jako w y t y c z n e, których nie narzuca nauczycielstwu z tytułu despotycznej opieki, lecz zaleca jedynie,

jako wskazane czasem i doświadczeniem. Zwracają one uwagę nauczycielowi na konieczność uwzględniania lokalnego materjału, również i psychologiczna swoistość rozmaitych faz wieku uczniów jest w tych wytycznych więcej i lepiej uwzględniona.

O tem, że nowy duch przebija się coraz silniej przez mur starej tradycji, świadczy może najlepiej wielka radość, jakiej doznał jeden z inspektorów szkolnych podczas wizytacji w pewnym wschodnim departamencie: ku swemu wielkiemu zdumieniu stwierdził on, że większość nauczycieli w jego okręgu nietylko nie skopjowała oficjalnego rozkładu godzin, ale go przerobiła, niektórzy zaś nauczyciele zestawili plan ten według własnych pomysłów.

Jednak narodzin tego nowego ducha, który własnej prawności pedagogiki i szkoły każe coraz więcej przeświecać przez trwały, centralistyczny system administracji szkolnictwa francuskiego, nie można bezwarunkowo przypisywać wyłącznie potędze nowych pedagogicznych idei oraz wstrząsowi, któremu dzięki wojnie uległa stara tradycja. Już od początku trzeciej republiki istniały dwa czynniki, stanowiące coraz większą przeciwwagę supremacji państwa nad szkolnictwem.

Było nim i jest przedewszystkiem s z k o l n i c t w o p r y w a t n e, które na podstawie przyjętej przez trzecią republikę liberalnej zasady „wolności nauczania" (dokładnie sformułowanej już w konstytucji francuskiej z 1830 r., art. 69, § 8, jakkolwiek wprowadzony przez Napoleona I monopol państwowy szkolnictwa wyższego zniesiono dopiero w 1850 r.), bardzo znacznie się rozwinęło. Podobnie jak szkoły prywatne w Anglji, tak i prywatne szkolnictwo francuskie jest faktycznie wyznaniowe, czem należy tłumaczyć paradoksalny fakt, że w walkach o „wolność nauczania" występowali w gorącej obronie tej liberalnej zasady... przedstawiciele kościoła katolickiego. Mimo że ustawa Combesa z 1904 r. o rozdziale kościoła od państwa była ciężkim ciosem nietylko dla kościelnych kongregacyj, ale także i dla szkół przez nie utrzymywanych, tworzą szkoły prywatne we Francji ciągle jeszcze $^{1}/_{5}$ ca-

łego szkolnictwa elementarnego (z około 4.200.000 uczniów uczęszczało w 1924 r. więcej niż 800.000 do szkół prywatnych). Ten odsetek wzrasta jeszcze w szkolnictwie średniem (z około 500 średnich szkół męskich jest tylko 126 państwowych), jakkolwiek podlega ono w wyższym stopniu rygorowi egzaminów państwowych (baccalauréat).

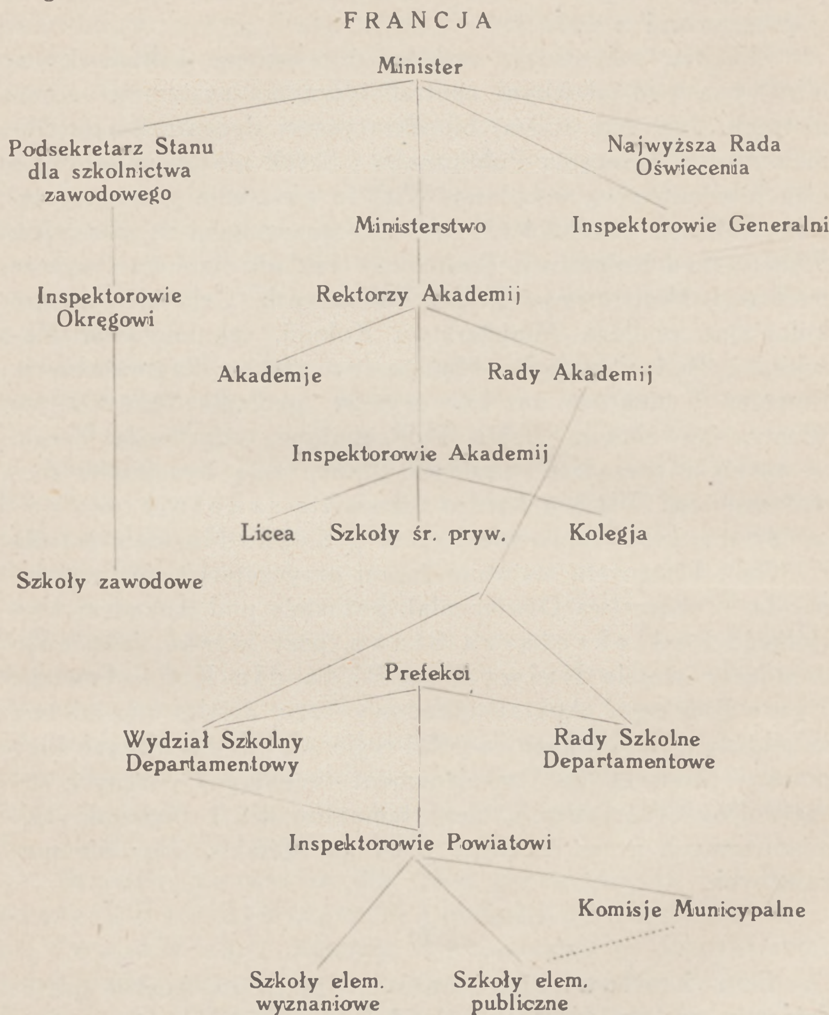
Drugim czynnikiem przeciwwagi supremacji państwa nad szkolnictwem jest nader silna pedagogiczno-naukowa tradycja, która swą główną siedzibę miała początkowo w Ecole Normale Supérieure, z końcem zaś ubiegłego stulecia utrzymała się i tworzy się dalej zwłaszcza w humanistycznych fakultetach akademji paryskiej i niektórych prowincjonalnych uniwersytetów.

Utworzone za Napoleona (jako ściśle w sobie zamknięte i przez urzędników państwowych rządzone) fakultety połączono w 1896 r. w uniwersytety, którym równocześnie, według wzorów niemieckich, nadano szeroką autonomję. Spowodowało to rozwój samodzielnego, naukowego życia uniwersyteckiego. Uniwersytety, wewnętrznie wzmocnione, zaczęły wywierać coraz to większy wpływ na całe szkolnictwo. Nietylko rektorów „académies" wybiera się dzisiaj zwykle z grona profesorów uniwersytetów, lecz także członkami komisyj dla egzaminów dojrzałości (examen de baccalauréat) są przeważnie nauczyciele uniwersyteccy. Co więcej, przeważna część profesorów uniwersyteckich wydziałów humanistycznych i przyrodniczych rozpoczyna swą karjerę akademicką jako profesorowie liceów.

Często chce się widzieć swoistość francuskiego systemu szkolnego w przewadze, jaką mają w nim licea. Byłoby może rzeczą słuszniejszą dopatrywać się tej swoistości w bardzo ciasnym, także organizacyjnie zależnym, wzajemnym stosunku, istniejącym między liceami a uniwersytetami, przypominającym nieco ideał Condorceta.

Szkolnictwo elementarne zaznało najpóźniej skutków wpływu nauki uniwersyteckiej. Programy z 1882 r., które panowały w nauce elementarnej przez lat 40, wykazują bardzo mało ducha naukowego. Jeżeli mimo to były one pewnego

Diagram Nr. 10.



rodzaju przeciwwagą etatystycznych dążeń państwa, to tylko dzięki, jakkolwiek nieco powierzchownej, to jednak nader subtelnie opracowanej technice pedagogicznej, którą dały szkole elementarnej trzeciej republiki. Duch nowej, naukowej

pedagogiki zaczyna wkraczać do szkoły francuskiej dopiero z programami z 1923 r.

Wkońcu należałoby wspomnieć o jeszcze jednym czynniku, przeciwdziałającym centralistycznemu systemowi administracji. Jest nim rodzaj biurokratycznej decentralizacji. Ministerstwo Oświecenia Publicznego i Sztuk nie obejmuje organizacji szkolnictwa w całości. Wielkie znaczenie posiada przedewszystkiem szkolnictwo rolnicze, pozostające w zarządzie Ministerstwa Rolnictwa. Techniczne zakłady naukowe wyższe podlegają Ministerstwu Robót Publicznych. Całe szkolnictwo kolonjalne podlega Ministerstwu Kolonij, szkolnictwem Marokka i Tunisu zarządza Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Również i niektóre uczelnie wyższe, podległe Ministerstwu Wojny, jak sławna Ecole Politechnique, odgrywają dzisiaj w ogólnym zarządzie szkolnym Francji rolę bynajmniej niemałoznaczną. Wkońcu bardzo rozwinięte szkolnictwo zawodowe, które niedawno jeszcze podlegało Ministerstwu dla Handlu i Przemysłu (ostatnio raczej przyczepione, niż wcielone, do Ministerstwa Oświecenia), pozostaje pod zarządem specjalnego Podsekretarza Stanu, przy którym, jako ciało doradcze, istnieje Najwyższa Rada dla Kształcenia Zawodowego. Aparat urzędowy tego działu szkolnictwa składa się z departamentowych i regjonalnych doradczych korporacyj (Conseils de l'enseignement technique) własnych inspektorów (generalnych, departamentowych i regjonalnych), mianowanych przez ministra, a od „académies" zupełnie niezależnych.

7.

Czechosłowacja rozwinęła stary, po Austrji odziedziczony, system administracji szkolnej w kierunku typu francuskiego. Według ustawy z 1920 r., podlega całe szkolnictwo (również i szkolnictwo zawodowe, wyjąwszy rolnicze, podporządkowane Ministerstwu Rolnictwa) Ministerstwu Szkolnictwa i Oświaty Narodowej, które utrzymuje i zarządza uczelniami akademickiemi, szkołami średniemi, za-

kładami kształcenia nauczycieli, całem szkolnictwem zawodowem, nawet pewną liczbą szkół elementarnych (t. zw. szkoły mniejszościowe, przeważnie czeskie na obszarze językowym niemieckim i rusińskim). Do zakresu działania ministra należy nietylko mianowanie nauczycieli, lecz także ustalanie planów naukowych, podręczników szkolnych, początku roku szkolnego, a nawet liczby i rodzaju wypracowań piśmiennych i innych szczegółów życia szkolnego. Ministerstwo dzieli się na sześć sekcyj (szkolnictwa elementarnego, średniego, zawodowego, wyższego, kształcenia dorosłych oraz nauki, sztuki i wyznań).

Bezpośredni nadzór nad szkołami średniemi, a najwyższy nad elementarnemi, wykonywają w Czechach, Morawach i na Śląsku Kolegjalne Rady Szkolne Krajowe, w Słowacji zaś i na Rusi Przykarpackiej — Krajowe Przedstawicielstwa Ministerstwa (w Pożoniu i Użhorodzie). Do ich zakresu działania należy: otwieranie nowych klas szkolnych, mianowanie nauczycieli szkół elementarnych, ustalanie wynagrodzenia nauczycieli, pokrywanego z dochodów krajów. Rady Szkolne Krajowe, na których czele stoi naczelnik administracyjnej władzy krajowej, składają się dzisiaj przeważnie z urzędników Ministerstwa Oświaty i urzędników ogólnej politycznej administracji, poczęści tylko z przedstawicieli miast, nauczycielstwa i duchowieństwa. Ich nadzorczym organem wychowawczym są mianowani przez ministra Inspektorowie Krajowi.

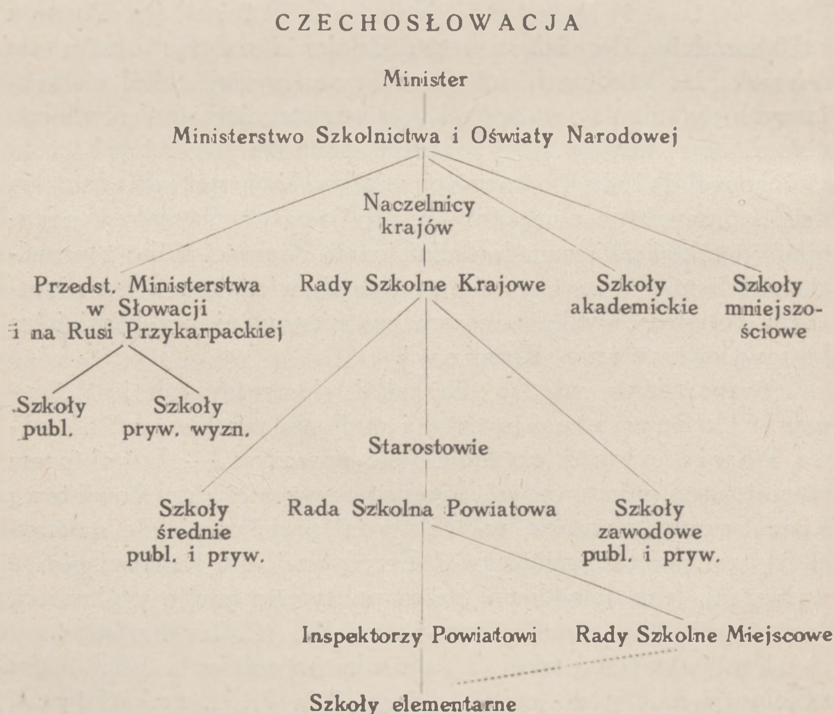
Bezpośrednią władzą dla szkół elementarnych jest Naczelnik Powiatu (starosta) i podległa mu Rada Szkolna Powiatowa z organem wykonawczym — Inspektorem powiatowym, mianowanym również przez ministra. Powiatową Radę Szkolną stanowią w większości przedstawiciele nauczycielstwa i ludności miejscowej. Przedstawiciele ludności nie są wybierani, lecz delegowani przez polityczne partje większości, a następnie mianowani przez naczelnika władzy krajowej.

Utrzymywanie szkół i kontrola wypełniania obowiązku szkolnego należy do miejscowych władz szkolnych,

składających się z przedstawicieli nauczycielstwa i gminy. Biurokratycznie centralistyczny charakter tego systemu zarządu szkolnictwa wzmacnia się jeszcze tem, że czeskosłowackie szkolnictwo prywatne nie posiada zupełnie tego znaczenia, jakie posiada ono we Francji. Tylko w dawniejszej części węgierskiej (w Słowacji i na Rusi Przykarpackiej) istnieje jeszcze znaczna ilość kościelnych — przeważnie rzymsko-katolickich — szkół elementarnych, przez państwo wspomaganych i nadzorowanych.

Co się tyczy szkolnictwa średniego, to ostatni projekt rządowy nowej ustawy o szkolnictwie średniem zamierza wprowadzić rodzaj monopolu państwowego.

Diagram Nr. 11.



8.

Całkiem odrębnie, jakkolwiek zbliżając się do typu szkockiego, kształtuje się system administracji w państwach północnych.

W Norwegji, podobnie jak w Anglji, rozwinął się system szkolny na podłożu demokratycznie rządzonej gminy kościelnej w jednorodnem, religijnem milieu wyznaniowem. Za ostatniej generacji przeszedł najwyższy nadzór w ręce państwa, a lokalne władze szkolne zamieniły się w komisje szkolne, cieszące się wielką samodzielnością. Składają się one z przedstawicieli samorządów, nauczycielstwa i kościoła krajowego. Podczas gdy uczelnie wyższe, które również i pod względem finansowym są od państwa dość niezależne, korzystają z wielkiej autonomji i podlegają bezpośrednio Ministrowi Ludowemu, — Ministerstwo sprawuje najwyższy zarząd nad szkolnictwem średniem przy pomocy Komitetu Doradczego, składającego się z mianowanych przez króla na przeciąg pięciu lat siedmiu starszych nauczycieli i jednego lekarza.

Zarząd bezpośredni szkolnictwa elementarnego spoczywa albo w rękach Komitetu Szkolnego, albo Lokalnej Komisji Szkolnej, składającej się z przedstawicieli rodziców, nauczycieli i jednego przedstawiciela kościoła krajowego. Komisja ta zarządza bezpośrednio szkołami elementarnemi w ramach ustawy szkolnej i środków, przyznanych przez samorząd na szkolnictwo okręgu. Do niej należy również prawo mianowania nauczycieli szkół elementarnych, którzy, o ile mają również udzielać i nauki religji, muszą otrzymać zezwolenie biskupa. Szkoły średnie utrzymują przeważnie miasta i wiejskie organa samorządowe przy pomocy subwencyj państwowych. W szkolnictwie elementarnem udział finansowy państwa wynosi 35%, czasem nawet 50% ogólnych wydatków.

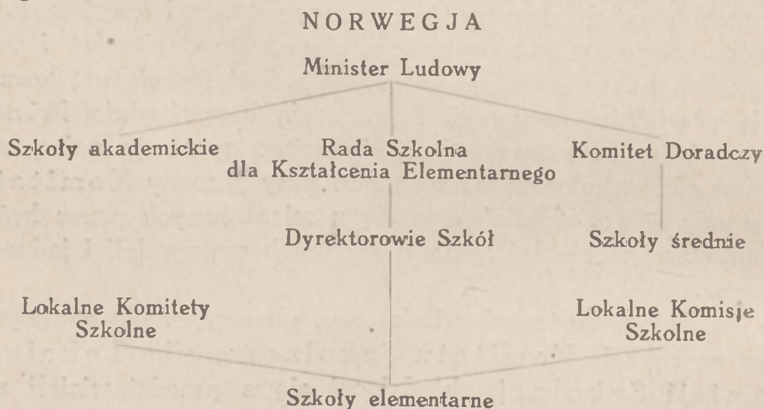
Nadzór nad szkolnictwem elementarnem spełnia minister przez Dyrektorów Szkół (po jednym w każdej diecezji), którzy raz do roku zbierają się na posiedzenia doradczej

Rady Szkolnej dla Kształcenia Elementarnego. Ponieważ wszyscy ci dyrektorowie są wybierani z pośród nauczycielstwa i pełnią swe funkcje nadzorcze obok zajęcia głównego, kontrola ma charakter więcej korporatywny, aniżeli państwowy.

Państwo reguluje szkolnictwo zapomocą zainteresowanych niem bezpośrednio warstw społeczeństwa, przedewszystkiem zaś zapomocą dobrze zorganizowanego i świadomego swego zawodu nauczycielstwa.

Diagram Nr. 12.

NORWEGJA



(D. c. n)

R. Wex.

Z PIŚMIENNICTWA

Bogdan Nawroczyński. Zasady nauczania. — Bibljoteka Pedagogiczno-Dydaktyczna pod redakcją prof. dr. Z. Mysłakowskiego. Nr. 4. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1930. Str. 435.

Nowa książka prof. Bogdana Nawroczyńskiego przewyższa tak rozmiarami jak i rozległością tematu poprzednie prace tego wybitnego pedagoga, gdyż, jak sam tytuł wskazuje, nie zajmuje się ona jakimś poszczególnym problemem pedagogicznym, ale podaje syntetyczne ujęcie najważniejszych zasad nauczania. Pozatem nosi ona wszystkie znamiona dawniejszych prac prof. Nawroczyńskiego, a więc odczuwa się w niej na każdej stronicy głębokie i wszechstronne wykształcenie teoretyczne autora, jego dłuższe bezpośrednie zetknięcie się ze szkołą w roli nauczyciela i wizytatora, wielki dar jasnego przedstawienia rozmaitych problemów, często nawet najbardziej zawiłych, wreszcie spokojny, bezstronny, daleki od krańcowości sposób badania wszelkich zjawisk życia szkolnego. Wszystkie te zalety sprawiły, że prof. Nawroczyński był przedewszystkiem powołany do napisania tej wyjątkowo trudnej, a tak niezmiernie potrzebnej dziś książki.

Wielką trudność sprawiałoby już samo zebranie i przedstawienie wszystkich żywotnych w naszych czasach poglądów na nauczanie; prof. Nawroczyński trudność tę jeszcze powiększył, podejmując się równocześnie krytycznego rozbioru tych poglądów, sformułowania najważniejszych zasad dydaktycznych i zebrania ich w całość wolną od sprzeczności i przenikniętą jedną myślą przewodnią. Uczynił to, jak powiada w przedmowie, aby wydobyć „siebie i innych z tego ciemnego gąszczu niejasnych, nieścisłych, a często w dodatku niezgodnych ze sobą poglądów na nauczanie, w jakich obecnie żyjemy".

Wszyscy, którzy zajmujemy się, choćby przygodnie, rozwojem współczesnej myśli pedagogicznej, musimy stwierdzić z jednej strony wyjątkową śmiałość i ruchliwość dzisiejszych kierunków pedagogicznych, z drugiej jednak strony nie możemy zaprzeczyć, że panuje w tej gorączce reformatorskiej pewna niejasność i brak harmonijnej całości. Braki te, zresztą zupełnie zrozumiałe, nie są groźne, dopóki nowe hasła, nawet najbardziej krańcowe, współczesnego pedagogicznego „Sturm und Drang Periode", ście-

rają się na łamach pism pedagogicznych lub w salach odczytowych rozmaitych zrzeszeń nauczycielskich; rzecz jednak staje się naprawdę groźna, gdy bardzo popularne hasła, należycie nie przetrawione, przenikają masowo do praktyki szkolnej i poparte zręczną reklamą, powołującą się niekiedy na jakieś oficjalne wskazania, wywołują prawdziwe zmącenie sumień nauczycielskich. Niejednokrotnie słyszy się też o tem, jak nauczyciele starsi, pracujący dotychczas z prawdziwem powodzeniem, tracą ufność do siebie samych i, nie mogąc nadążyć za zmiennemi, często sprzecznemi hasłami, przestają pracować z dawnym zapałem.

Niepodobna nawet wymagać, aby w tym prawdziwym lesie współczesnych dążeń pedagogicznych mógł się samodzielnie orjentować nietylko przeciętny, ale nawet wybitny nauczyciel. Mając nawet konieczne warunki materjalne (książki, zwiedzanie szkół i t. d.), musiałby on na odpowiednie studja poświęcić całe lata. Otóż w tem trudnem położeniu przychodzi mu z pomocą książka prof. Nawroczyńskiego. Nauczyciel, który ją przeczyta uważnie i w nią się wmyśli, może sobie wyrobić sąd o tem, co w nowoczesnych hasłach jest słusznego i zdrowego, a jest tego bardzo wiele, co zaś jest w nich przesadnego i szkodliwego. Z tego punktu widzenia znaczenie omawianej książki jest wyjątkowo wielkie; nie będzie ona tylko bardzo cennym podręcznikiem dla kandydatów zawodu nauczycielskiego, ale może i powinna stać się stałym doradcą ogółu nauczycielskiego, jak też i punktem wyjścia do dyskusyj na rozmaitych konferencjach, urządzanych przez dyrektorów i wizytatorów.

Ze względu na wielkie bogactwo materjału trudno jest poinformować czytelnika o treści książki, gdyż jest ona pewnego rodzaju kompendjum tego, co dzisiejszy stan nauki mówi o zagadnieniach pedagogicznych. Nie jest to jednak zwykłe zestawienie, gdyż całość, jak wspomniałem, jest przeniknięta jedną zasadniczą myślą. Mianowicie autor wybrał za punkt wyjścia dla swoich rozważań zagadnienie ideału wychowawczego, uważając słusznie, że pewna rozbieżność myśli pedagogicznej wynika z tego powodu, iż reformatorzy popadają często w jednostronność, myśląc głównie o metodach nauczania i organizacji pracy wychowawczej, tracąc przytem z oczu cel tej pracy.

Otóż cel ten, zdaniem prof. Nawroczyńskiego, polega na tem, aby wychowanek rozwinął się pod wpływem nauczania na samodzielnego i twórczego członka swego społeczeństwa narodowego i państwowego. W tym celu nauczanie kształtuje w wychowanku „tę najpełniejszą strukturę życia duchowego, którą nazywamy osobowością". To pojęcie struktury duchowej, odpowiadające zapatrywaniom E. Sprangera i G. Kerschensteinera, stało się myślą przewodnią dalszych rozważań, gdy następnie autor rozpatruje wszelkie zagadnienia dydaktyczne z punktu widzenia tego swego zasadniczego postulatu.

Druga część książki, obejmująca jednak przeszło dwie trzecie całości,

dzieli się na trzy wielkie działy: A. Uczeń, B. Nauczyciel, C. Plan nauczania. Niepodobna, rzecz jasna, wdawać się tu w omawianie całego bogactwa treści tych trzech działów. Z wielkiej ilości zagadnień każdy może dowoli wybrać te, które go najbardziej interesują. Osobiście zwróciłbym uwagę na to, że mamy tu po raz pierwszy w naszej literaturze pedagogicznej, a w każdym razie po raz pierwszy dokładnie i naukowo uchwycenie zagadnienia nauczania nietylko od strony nauczyciela, ale także i od strony ucznia. Aż do ostatnich prawie lat uważało się uczenie się ucznia „jakby za cień nauczania". Sądzono, że im lepiej nauczyciel uczy, tem lepiej uczniowie się uczą; wystarczy więc doskonalić metody nauczania, bo już przez to samo udoskonala się metody uczenia się młodzieży.

Otóż założenie to, aczkolwiek jest prawie że powszechnie przyjęte, nie jest trafne. Podważa je prof. Nawroczyński szeregiem przekonywujących argumentów i twierdzi, że najważniejszem zadaniem metodycznem nauczyciela jest nauczyć swoich uczniów, jak się mają uczyć; poświęca też temu zagadnieniu kilkanaście bardzo interesujących stronic. Zdaniem mojem, nazwane przez prof. Nawroczyńskiego „uczenie się pod kierunkiem" (supervised study albo directed learning) jest systemem szkolnym, mogącym mieć bardzo poważne zastosowanie w naszej praktyce szkolnej.

Wiele rzeczy głębokich i przemyślanych zawiera rozdział XII, „Synteza w nauczaniu". Jest tu najpierw stwierdzenie zbytniej ilości przedmiotów w naszych programach i wynikającego z tego powodu braku harmonji w wykształceniu młodzieży, co zresztą jest smutnym rysem całej naszej współczesnej kultury. Wśród licznych środków zaradczych (koncentracja w rozumieniu herbartystów; metoda Deweya i dra Decroly'ego; nauczanie syntetyczne (Gesamtunterricht), „podstawa wychowawcza" w programach szkolnych, reorganizacja i korelacja przedmiotów; metoda projektów) wysuwa bardzo słusznie prof. Nawroczyński dążenie do końcowej syntezy, ogarniającej cały zakres ogólnego wykształcenia wraz z wszystkiemi przedmiotami, przerabianemi poprzednio systematycznie. Myśl tę urzeczywistnioną najpełniej w szkolnictwie francuskiem możnaby i u nas przeprowadzić, choć tylko częściowo w obecnym stanie rzeczy, mianowicie z programu kl. VIII „nauka o Polsce współczesnej" i „propedeutyka filozoficzna" nadają się na takie przedmioty syntetyzujące, dążące do „ogarnięcia końcowego". Do tychże czynników syntetyzujących należy też stworzenie zdrowej atmosfery moralnej, przenikającej całość życia szkolnego.

Zkolei przychodzi mi podkreślić inną dodatnią stronę omawianego dzieła. Prof. Nawroczyński stara się w niem przeprowadzić ustalenie całego szeregu terminów naukowych, dotychczas dość mętnie używanych w naszej literaturze pedagogicznej; wprowadza też kilka, zdaje mi się, zupełnie szczęśliwych nowości pod tym względem.

Prawdziwie po mistrzowsku przeprowadziwszy analizę rozmaitych ro-

dzajów czynności dydaktycznych, zwraca słusznie uwagę, iż co innego jest „uczenie", a co innego „nauczanie", w którem znów należy rozróżniać trzy stopnie: 1) przekazywanie uczniom wiedzy i umiejętności, 2) równocześnie przy tem ćwiczenie ich sił zmysłowych, 3) kształcenie i wychowanie. I temu to najwyższemu stopniowi nauczania, mianowicie nauczaniu kształcącemu, powinna służyć szkoła współczesna.

Przy tej sposobności podkreśla prof. Nawroczyński, jak piękną i pełną nazwą zawodu naszego jest polski wyraz: nauczyciel. Zawiera on w sobie wszystkie znamiona pracy nauczycielskiej i wychowawczej, to też dodawanie do tej nazwy słowa „wychowawca" jest zbędne. W tem najpiękniejszem znaczeniu używa tej nazwy ks. Wujek w tłumaczeniu Ewangelji, w której uczniowie zwracają się do Chrystusa, mówiąc doń: „Nauczycielu". Jakże błędnemi i pretensjonalnemi są wobec tego ciągle jeszcze pokutujące u nas terminy: „wykładowca" i „wykładanie"!

Mniej szczęśliwą natomiast wydaje mi się terminologja, proponowana przez prof. Nawroczyńskiego na oddanie niemieckich: Kenntnisse und Fertigkeiten przez polskie „wiadomości i umiejętności". Pierwszy wyraz nie budzi żadnej wątpliwości, natomiast drugi nie odpowiada, zdaniem mojem, temu, co oznacza niemieckie słowo „Fertigkeit", ani też i temu, co doskonale charakteryzuje autor w rozdziale II. Zwykle bowiem do tej grupy zaliczamy ćwiczenia cielesne, rysunki, roboty ręczne, śpiew i muzykę. Nie jest to, zdaniem prof. Nawroczyńskiego, słuszne, gdyż i we wszystkich innych przedmiotach należy dążyć do „przerobienia wiadomości w umiejętności". Uczeń powinien zapanować nad wiadomościami nabytemi tak, aby mógł je zastosować w każdym wypadku, dochodzi zaś do tego drogą ćwiczeń.

Otóż słowo „umiejętność" nie oddaje tego wszystkiego, ma ono bowiem już oddawna inne znaczenie, że przytoczę tylko nazwę naszej najwyższej instytucji naukowej: Polską Akademję Umiejętności w Krakowie. W innem miejscu (str. 9) prof. Nawroczyński żałuje, że nie może rozdzielić terminów: pedagogja i wychowanie „wobec zakorzenionego przyzwyczajenia językowego". I słusznie; należało trzymać się wszędzie tej samej zasady, mówiąc nawiasem jedynie rozstrzygającej w tych sprawach, i nie narzucać słowu „umiejętności" innego, nowego znaczenia, zwłaszcza że mamy doskonale tu nadające się słowo, mianowicie: „sprawność", obok tego „wprawa" i „biegłość".

Podobnie nie liczy się autor z „zakorzenionem przyzwyczajeniem językowem", gdy nam każe (str. 111) zaliczyć do ludzi wykształconych takiego chłopa, jak stary Boryna z epopei Reymonta, ponieważ przyswoił on sobie gruntownie kulturę swego środowiska. Zgodnie z duchem języka nazwałbym Borynę mądrym, a nigdy zaś wykształconym, bo każdy wówczasby sądził, że Boryna chodził kiedyś do szkół wyższych lub był wybitnym samoukiem.

Zatrzymałem się przy tych dwóch drobnych wątpliwościach, bo jestem przekonany, że „Zasady nauczania" Bogdana Nawroczyńskiego będą, jako klasyczna książka polskiej literatury pedagogicznej, niejednokrotnie przedrukowywane i że wobec tego warto spierać się o każdy jej wyraz, zwłaszcza o termin naukowy. *Antoni Ryniewicz.*

Ludwika Dobrzyńska-Rybicka i Helena Witkowska. Obywatelstwo jako podstawa życia zbiorowego w odrodzonej Polsce. Poznań. Nakładem Wojewódzkiego Instytutu Wydawniczego. 1931. Str. 90.

Książeczka pp. Dobrzyńskiej-Rybickiej i Witkowskiej zasługuje na uwagę jako próba nowego ujęcia nauki obywatelstwa. Wychodząc od faktu współżycia ludzi, w pierwszym rozdziale zapoznają autorki z pojęciami współdziałania grupy społecznej, społeczeństwa, solidarności społecznej i in., w rozdziale drugim przedstawiają państwo „jako formę współdziałania dla wspólnego dobra", a w rozdziale trzecim p. t. „Demokracja i obywatel" traktują o państwie demokratycznem. Na tem kończy się część pierwsza. Część druga składa się z następujących rozdziałów: „Obywatelstwo w rodzinie", „Obywatelstwo w szkole", „Jak pracuje obywatel" i „Wczasy obywatela". W części trzeciej omawiają autorki organizację państwa polskiego, szczególnie wiele miejsca poświęcając działalności poszczególnych ministerstw. Dwa ostatnie rozdziały tej części poświęcone są jeden samorządowi, drugi związkom i stowarzyszeniom społecznym.

Układ treści tej książeczki odbiega więc znacznie od układu dotychczasowych podręczników nauki obywatelstwa. Na czoło wysuwa się w niem życie zbiorowe, jego procesy i zasady, a nie geografja, jak we wszystkich prawie dotychczasowych podręcznikach. W ten sposób ośrodkiem nauki obywatelstwa czynią autorki „niezmienne podstawowe prawa ludzkiego współżycia". W tem uwypukleniu społecznej i społeczno-etycznej strony życia zbiorowego widzę wyższość tej książki nad innemi podręcznikami nauki obywatelstwa.

Rozumiejąc ideje przewodnie układu książki i godząc się na nie w zupełności, nie we wszystkiem godziłbym się jednakże z autorkami co do urzeczywistnienia tych idej. Przedewszystkiem nie wydaje mi się słuszne omawianie wszystkich dziedzin życia zbiorowego (gospodarstwa, kultury i in.) wyłącznie z punktu widzenia działalności poszczególnych ministerstw. Wszak słusznie piszą same autorki, że „twórcze czynniki kultury narodowej spoczywają przeważnie w jednostkach i w grupach — państwo odgrywa tu rolę pomocniczą". Jaka jest więc racja omawiania spraw gospodarczych, społecznych i kulturalnych jedynie w ramach resortów poszczególnych ministerstw? Lepiej byłoby, mojem zdaniem, wyjść od różnorodnych potrzeb materjalnych i duchowych człowieka, w związku z niemi omówić różne dziedziny życia zbiorowego, a na końcu wskazać znaczenie działal-

ności państwa dla każdej z tych dziedzin. Życie gospodarcze usunęły autorki w cień, omawiając je, zresztą bardzo skąpo, w związku z działalnością kilku ministerstw. Omawianie zagadnień gospodarczych wyłącznie z punktu widzenia działalności ministerstw wydaje mi się bardzo niefortunne w podręczniku nauki obywatelstwa. To samo dotyczy zagadnień kulturalnych. Jest to ogromna wada książki. W związku z tem za mało uwzględniona została strona geograficzno-gospodarcza. Ziemia jako taka, jako przedmiot geografji czy geologji, nie interesuje nauki obywatelstwa. Interesuje ją jednakże jako teren zbiorowej działalności ludzkiej, teren, który z jednej strony ogranicza tę działalność, a z drugiej — ulega przekształceniom pod jej wpływem. Gospodarcza, antropogeograficzna i społeczna strona czynników geograficznych nie może być w nauce obywatelstwa pominięta. Tymczasem rolnictwo czy przemysł omawiają autorki znowu tylko w związku z odpowiedniemi ministerstwami.

Tyle zastrzeżeń, zresztą poważnych, co do układu książki.

Pewne wątpliwości wywołuje także miejscami sposób przedstawiania spraw omawianych. Za dużo definicyj i wyliczania, co czyni wykład abstrakcyjnym i suchym; za mało konkretnych przykładów, któreby potrafiły przemówić do wyobraźni i uczucia młodych czytelników, dla których książka jest przeznaczona. Oto parę przykładów. „Grupy są rozmaite: powstają, tworzą się, rosną, rozwijają i różniczkują — łączą się ze sobą, uzupełniają, rozdzielają i przetwarzają, giną w jednych postaciach, by przejawić się w innych i t. p. Życie grup to ruch, wir, nieustanne stawanie się w dążeniu do określonych celów i zadań. Są grupy małe, jak klub, zebranie towarzyskie, i wielkie, jak armja, gmina; konieczne, jak rodzina, naród; dowolne, jak harcerze, związki zawodowe i oświatowe, prenumeratorzy czasopism; proste, jak szkoła, stowarzyszenie dla zwalczania alkoholizmu, i złożone, jak państwo; trwałe, jak narody, przelotne, jak kongresy, zbiegowiska, komitet wystawy krajowej w Poznaniu i t. p. Są grupy religijne, jak kościoły; kulturalne, jak szkoły, akademje, towarzystwa naukowe i artystyczne; gospodarcze, jak kółka rolnicze, współdzielnie, izby handlowe, przemysłowe i rzemieślnicze. Grupy związane ze sobą wspólnością pochodzenia nazywamy etnicznemi, jak rodziny, rody, plemiona; wielkie odłamy ludzkie, wykazujące ten sam typ cech fizycznych i fizjologicznych, tworzą rasy; gdy węzłem łączącym jest wspólne miejsce zamieszkania, grupy przyjmują nazwę terytorjalnych, są to gminy, powiaty, województwa, parafje, państwa; grupy zawodowe spaja jednaka praca, jednakie interesy, tu należą cechy, syndykaty, związki zawodowe" (str. 4). Tyle autorki piszą o różnych rodzajach grup. Z tej powodzi słów, synonimów i dystynkcyj subtelnych a zbytecznych i niezawsze jasnych i słusznych, uczeń wyniesie wrażenie chaosu, dowie się z tego tyle, co z informacji o stronnictwach, która mu mówi (str. 39), że „są stronnictwa prawicowe,

lewicowe i centrowe, reakcyjne i zachowawcze, postępowe i radykalne. Różniczkują się one, dzielą lub łączą, zawierają ze sobą ugody i sojusze, wspierają się lub spotwarzają i niszczą nawzajem — w życiu państw współczesnych pierwszorzędną odgrywają rolę". Ale o co im chodzi, co ich różni do tego stopnia, że aż się „spotwarzają", czy „niszczą nawzajem", o tem niema mowy.

W książeczce znajdują się również pewne nieścisłości i niejasności, wynikające najczęściej z niefortunnego wysłowienia. Oto na stronicy 4 znajdujemy zdanie następujące: „...są grupy obok siebie współistniejące, tworzą je wszyscy ludzie żyjący współcześnie; inne następują po sobie w czasie, jest to związek pokoleń, dziadków, ojców i synów; są od siebie niezależne, jak państwa suwerenne, są równorzędne, jak dwa państwa związane przymierzem..." Co to znaczy grupy współistniejące, „które tworzą wszyscy ludzie żyjący współcześnie"? A więc ludzkość, to znaczy wszyscy ludzie obecnie żyjący, stanowią grupę współistniejącą. Po kim, czy po czem następuje w czasie ten „związek pokoleń, dziadków, ojców i synów"? Czy dwa państwa suwerenne, niezależne od siebie, stają się dopiero wtedy grupami równorzędnemi, kiedy zawrą przymierze?

A oto inny ustęp (str. 42): „Rząd Rzeczypospolitej sprawuje mianowana przez Prezydenta Rada Ministrów — w skład jej wchodzi prezes czyli premjer i 13 ministrów. Każdy z nich pełni określone zadania i stoi na czele grupy ludzi odpowiednio do tych zadań uzdolnionych i przygotowanych, które noszą nazwę ministerstw". Z tego zdania wynika, że ministerstwo to jest nazwa zadań. (Pomijam już to, czy szczęśliwe jest określenie ministerstwa jako grupy ludzi). Są to uchybienia drobne, które łatwo usunąć, w podręczniku jednakże są one ważne.

Z ogólnym charakterem książki, dostosowanym do poziomu młodzieży szkolnej i to głównie młodzieży szkół zawodowych, nie harmonizują inne jeszcze drobiazgi. Na str. 5 przy wyjaśnianiu pojęcia solidarności społecznej znajdujemy zdanie następujące: „Zjawisko to nazywamy solidarnością społeczną czyli, jak mówi Vierkandt, „gotowością do wspólnego ulepszania stosunków". Potem następuje odnośnik w języku niemieckim, a nieco dalej wierszyk Asnyka na temat solidarności. Gdzieindziej znowu autorki piszą: „Władza państwowa ma granice — jak wykazuje Jellinek w swojej ogólnej nauce o państwie..." Dla kogo są przeznaczone te autorytety naukowe? Co one mówią uczniowi? Czy mają wzmacniać przekonywającą moc wywodów? Drobiazgi te, jak i poprzednio wymienione braki w przedstawianiu poszczególnych spraw wskazują na to, że autorki nie wszędzie potrafiły zniżyć się do poziomu młodzieży, dla której podręcznik pisały. Szkoda również, że w bibljografji wymieniają autorki łącznie książki dla nauczyciela i ucznia. Lepiej byłoby dać bibljografję osobną dla uczniów.

Pomimo braków, które łatwo dadzą się uzupełnić w następnem wydaniu, książeczka pp. Dobrzyńskiej-Rybickiej i Witkowskiej stanowi cenny przyczynek w naszej literaturze podręcznikowej i może być pomocna w nauce obywatelstwa zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia.

Poznań. *Dr. Józef Chałasiński.*

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

Z czasopism psychologicznych.

(Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1930. Zeszyty 5, 6, 7 i 8)[1].

A. Busemann w artykule „O środowisku i charakterze"[2] odróżnia środowisko (Milieu) i otoczenie (Umwelt). Pojęcie otoczenia jest szersze, jest sumą tych wszystkich przedmiotów i zjawisk, wśród których człowiek się znajduje i żyje. Środowiskiem natomiast nazywa autor zespół tych wszystkich czynników, które faktycznie oddziałują na daną jednostkę ludzką, które ją kształtują i które ona przeżywa. Jest to jego środowisko. Dany człowiek może się znaleźć w jakiemkolwiek otoczeniu, które nic nam nie mówi o charakterze jego osobowości. Natomiast środowisko danego człowieka, jego środowisko, jest dlań charakterystyczne, bo jest takie, jakie on sobie je obrał, stworzył, a naodwrót jego charakter został też w dużej mierze ukształtowany wpływami tego środowiska. Do środowiska przywyka człowiek tak dalece, że w pewnej mierze, poznawszy środowisko (nie otoczenie), obserwator lub badacz mogą wnioskować o charakterze człowieka, który w niem żyje.

Środowisko, zdaniem autora, ma zasadnicze znaczenie nietylko dla wyjaśnienia nam genezy danego charakteru, ale również dla zrozumienia istoty pojęcia charakteru wogóle. Istota charakteru jest bowiem jego podstawą wobec rzeczywistości otaczającej go, wobec środowiska, a nie zespół takich czy innych cech, tworzących razem strukturę osobowości i charakteru. „Istnieje tyle form charakteru, ile jest proporcyj między

---

[1] W zeszycie 5 Oświaty i Wychowania (str. 443 i nast.) zreferowane były artykuły z zeszytów 1—3 tego czasopisma. Dla uzupełnienia podajemy tytuły artykułów z zeszytu 4: Friedrich Glaeser, Die neue Schule und das Selbstbewusstsein des Kindes (Nowa szkoła a poczucie siebie dziecka). — H. Lohbauer, Der Weg zum Ich in der frühen Kindheit (Droga prowadząca do własnego ja we wczesnem dzieciństwie) (Dok. nast.). — Walter Köhn, Die Bedeutung der Zwillingsforschung für die Psychologie und die Pädagogik (Znaczenie badań nad bliźniętami dla psychologji i pedagogiki). — Hilde Adelberg, Führertum im Kindergarten (Przywództwo w ogródku dziecięcym) (Dokończenie). *(Przyp. red.).*

[2] Prof. Dr. Adolf Busemann, Uber Milieu und Charakter, zesz. 5.

człowiekiem a światem". Poszczególne cechy psychiczne nie określają i nie charakteryzują osoby, która je posiada, absolutnie i jednoznacznie, bo dopiero zależnie od postawy i zachowania się jej w takiej lub innej sytuacji, cechy te nabierają takiego lub innego znaczenia. Nikt nie jest oszczędny wogóle, odważny wogóle, pilny wogóle, lecz te przymioty występują w pewnych dziedzinach jego życia, a w innych nie. Człowiek odważny w bitwie, boi się np. swej żony, albo pająków, albo ma tremę przed wygłoszeniem mowy i t. p. „Absolutna charakterologja, badająca człowieka tylko i opisująca jego cechy, zamiast opisywać jego postawę w jego środowisku, nie istnieje", według zdania Busemanna. „Charakter nie jest właściwością człowieka, ani też jego częścią składową, lecz jego czynem — jego postawą wobec świata".

M. Muchow zajmuje się zagadnieniem zreformowania świadectw szkolnych[1]. Chciałaby, aby świadectwa były czemś więcej, niż zbiorem kilku martwych cyfr, mających mówić o postępach ucznia w poszczególnych przedmiotach. Żąda ona „upsychologicznienia" świadectw, choćby w pewnej mierze. Nie może ono jednak iść zbyt daleko. Świadectwa nie można zastąpić charakterystyką psychologiczną. Badania autorki wykazują bowiem, że charakterystyki tych samych dzieci, wykonane przez różnych nauczycieli, bardzo się między sobą różnią. W rezultacie autorka nie podaje wyraźnie, jakby można i jak należy przekształcić świadectwa, nadając im charakter również psychologicznej charakterystyki. „W świadectwie nie należy umieszczać określeń, charakteryzujących dziecko z punktu widzenia psychologicznego, lecz tylko takie, które znamionują jego sposób reakcji na środowisko kształcące". Chodzi autorce, zdaje się, o to, aby nauczyciel w świadectwie nie wypisywał tylko suchych not, lecz starał się zdać sobie i rodzicom sprawę z istotnej, głębszej struktury duchowej danego ucznia, jaka mu pozwoliła w pracy szkolnej osiągnąć takie a takie jakościowe wyniki i zdobyć charakterystyczny i odrębny swój stopień rozwoju psychicznego. Ocenę cyfrową i ilościową powinna uzupełnić wnikliwa analogja, zdająca sprawę z rezultatów wychowawczego i kształcącego wpływu środowiska wychowującego na indywidualną, odrębną jaźń psychiczną wychowanka.

H. Lohbauer w artykule p. t. „Droga prowadząca do własnego ja we wczesnem dzieciństwie"[2] zajmuje się analizą poszczególnych momentów, jakie rozwojowo składają się na wytworzenie się w jednostce świadomości swego odrębnego psychicznego ja. Rozpatruje on następujące momenty i czynniki tego rozwoju: a) Noworodek żyje psychicznie w stanie jeszcze zupełnie niezróżniczkowanej półświadomości, w której dopiero stopniowo zaczyna wyróżniać dwa odrębne światy: świat własnego we-

---

[1] Dr. Martha Muchow, Zum Problem der Zeugnisreform, zesz. 5.

[2] Dr. H. Lohbauer, Der Weg zum Ich in der frühen Kindheit, zesz. 4 i 5.

wnętrznego ja i świat zewnętrzny. b) W pierwszym roku życia poznaje dziecko przedewszystkiem swoje własne ciało, swoje ja cielesne, w którem sukcesywnie zauważa usta, rączki, nóżki, uszy, zęby, włosy, oczy, tułów i t. p. c) Dalszym momentem rozwinięcia świadomości własnego ja jest budzące się w konflikcie z innemi osobami, z nakazem rodziców i uporem rówieśników, poczucie własnej woli i własnych dążeń. Do rozwoju poczucia własnej, odrębnej jaźni przyczynia się też budzący się instynkt własności, wyodrębnianie i gromadzenie własnych zabawek, — ubiór, strój. d) Równolegle z powyżej wymienionemi zjawiskami zjawiają się w mowie dziecka wyrazy: ja, moje, dla mnie, które jednak, zdaniem autora, występują w mowie wtedy, gdy poczucie własnego ja jest już dosyć rozwinięte. Tak samo nazywanie części własnego ciała następuje znacznie później, niż właściwe pierwsze poznanie ich i wymienienie ich nazwy. e) Psychiczne cechy i zjawiska dotyczące własnej jaźni ujmuje dziecko początkowo w bardzo konkretnej i materjalnej formie, na wzór funkcyj cielesnych, a właściwie jeszcze nie duchowych. f) Ważnym momentem zdania sobie sprawy z charakteru swego ja jest poznanie przedmiotów martwych, jako odrębnej kategorji, w przeciwieństwie do przedmiotów ożywionych. Jak wiadomo, dziecko początkowo wszystko animizuje. g) Dopiero stosunkowo późno uczy się dziecko odróżniać subjektywną, pomyślaną, zabawowo-urojoną rzeczywistość od rzeczywistości objektywnie danej, realnej. Trzy drogi, zdaniem autora, prowadzą dziecko do wyodrębnienia właściwej dziedziny zjawisk psychicznych, do której należy również jego jaźń: droga „od cielesno-przedmiotowego do niecielesno-abstrakcyjnego, droga od rzeczywistego faktycznego do pomyślanego i nierzeczywistego, droga od subjektywnego do objektywnego myślenia". h) W dalszym ciągu rozprawy zajmuje się autor rolą uświadomienia się subjektywności uczuć, zdawania sobie sprawy z własnych procesów pamięciowych i wyobrażeniowych i z ułudy snów dla ukształtowania się jasnej świadomości psychicznego charakteru własnej jaźni. W końcu omawia on z tego punktu widzenia znaczenie budzącego się samokrytycyzmu.

Wartość pracy tej polega na szczegółowej analizie tych różnorodnych momentów, jakie się składają na rozwój świadomości własnego ja.

E. Heyde p. t. „Wychowanie nieświadome" [1] — daje krytyczną analizę tego pojęcia. „Fakty dowodzą, że istnieje tylko jedno wychowywanie i to świadome w znaczeniu świadomego oddziaływania". Nieświadome wychowywanie jest sprzecznością samą w sobie.

Morduchai-Boltowskoi zajmuje się „Pedagogiką dziecka i pedagogiką dorosłego" [2]. Autor formułuje kilka praw, którym, według jego zdania,

---

[1] Prof. Dr. J. E. Heyde, Unbewusste Erziehung, zesz. 6.

[2] D. Morduchai-Boltowskoi in Rostow-Don, Die Pädagogik des Kindes und die Pädagogik des Erwachsenen, zesz. 6.

podlega uczenie się dorosłych w przeciwieństwie do uczenia się dziecka — np. a) „Dla każdego przedmiotu istnieje górna granica (wieku) możliwości przyswojenia go sobie". b) „Materjał, którego się uczymy w wieku wcześniejszym lub późniejszym, prędzej można opanować w wieku późniejszym". c) „Ten sam materjał, wyuczony w wieku wcześniejszym, jest bardziej na dobre utrwalony, niż gdybyśmy go sobie przyswoili w późniejszym wieku". Być może, że tak jest, są to jednak przypuszczenia nie poparte wynikiem żadnych doświadczeń autora, ani też innych badaczy.

F. Krause omawia „Problem dojrzałości dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej" [1]. Od szeregu lat próbowali różni badacze zapomocą różnych testów ocenić stopień rozwoju umysłowego uczniów wstępujących do pierwszej klasy szkoły powszechnej i w ten sposób rozstrzygać, czy są oni już umysłowo dojrzali do rozpoczęcia nauki szkolnej. Starano się też tą metodą wyjaśnić sporną kwestję, czy nauka szkolna ma się rozpoczynać w szóstym czy w siódmym roku życia. Pozatem testy te miały spełnić także zadanie prognostyczne, pozwolić badającemu zdać sobie już zgóry sprawę z tego, czy badany uczeń będzie się w szkole uczył dobrze, czy też nie. Testy takie w Niemczech opracowali m. i. Scheibner, a później Winkler w Lipsku, Huth w Hamburgu, Mann w Monachjum, a ostatnio zagadnieniu temu poświęcił obszerną monografję Penning (Das Problem der Schulreife, Klinkhardt, 1926).

Otóż autor niniejszej rozprawy, F. Krause, od 1921 r. począwszy, przeprowadzał badania uczniów wstępujących do szkoły wymienionemi powyżej testami. Obserwując tych badanych uczniów w ciągu kilku lat ich pobytu w szkole, mógł porównać ich postępy z wynikami pierwszego badania zapomocą testów. Rezultaty tego porównania zawiera właśnie omawiana praca.

Niestety, wynik badań autora nie jest bardzo jasny. Stwierdził on co do badań testami Scheibnera dosyć dużą zgodność między wynikami pierwszego badania a późniejszemi postępami poszczególnych uczniów w nauce szkolnej. Testy Winklera (rozszerzone i udoskonalone w porównaniu z testami Scheibnera) dały gorsze wyniki. W rezultacie autor wyraża się bardzo sceptycznie o wartości prognostycznej tych testów.

Sądzę jednak, że wyniki badań autora, przeprowadzonych różnemi testami i na stosunkowo małym materjale, nie są jeszcze decydujące. Należałoby odczekać, jakie wyniki otrzyma on z testami Manna. (W Instytucie Pedagogicznym w Katowicach zbadano pod moim kierunkiem kilkaset dzieci, wstępujących do szkoły, testami Manna; w 1931 r. opublikujemy wyniki porównania postępów tych uczniów w I i II klasie z oceną testami).

W. Ehrenstein [2] zajmuje się różnicą przedstawienia obrazu psychiki

---

[1] F. Krause, Zum Problem der Schulreife, zesz. 6.

[2] Dr. W. Ehrenstein (Danzig-Langfuhr), Der Dichterpsycholog und der Fachpsycholog, zesz. 7/8.

indywidualnej jakiegoś człowieka przez poetę i przez psychologa. Wskazuje on na wartość, jaką poetyckie ujęcie psychologji charakteru i osobowości ma również dla psychologa.

Praca H. Hochholzera p. t. „Czeladnik i jego lektura"[1] jest ciekawa szczególnie przez to, że badano lekturę czeladników, przeważnie uczniów szkół dokształcających, a nie, jak zwykle, lekturę dzieci sfer inteligentnych. Głównym wynikiem pracy jest stwierdzenie, że moment przeżyć estetycznych w lekturze czeladników gra rolę bardzo niewielką i że dlatego ta młodzież nie czytuje prawie dramatów i liryki. Na pierwszem miejscu stoją natomiast opisy podróży, powieści sensacyjne, awanturnicze i t. p. Wogóle nastawienie młodego rzemieślnika do lektury jet zupełnie swoiste. Czyta on przedewzystkiem ze względów utylitarnych, t. j. chce rozszerzyć zakres swego doświadczenia, poznać pośrednio przez lekturę dziedziny i przejawy faktycznego, społecznego i duchowego życia, niedostępne mu bezpośrednio. Wybiega on więc w swej lekturze poza rzeczywistość znaną mu z otoczenia (podróże, opisy krajów zamorskich) i z jego środowiska (powieści awanturniczo-heroiczne, obyczajowe), pragnąc w ten sposób wniknąć w sferę życia i przeżyć innych typów i innych warstw ludzi. Jeżeli chodzi o lekturę podróżniczą, to w umiłowaniu do niej przejawia się, zdaniem autora, ogólny wśród młodzieży popęd (ustalony w Niemczech tradycją, Wanderbursch) do wędrówek i szukania przygód w szerokim świecie. Czeladnicy czytają, oczywiście, dużo literatury brukowej, co się, między innemi, tłumaczy brakiem estetycznego krytycyzmu. Autor zwraca w końcu uwagę na konieczność dostarczania młodzieży rzemieślniczej odpowiedniej lektury i kierowania jej czytelnictwem. Pozostawiona sama sobie młodzież ta nie potrafi należycie z lektury korzystać.

T. Fürst[2] zajmuje się warunkami zdrowotnemi, jakie powinny istnieć w szkole zawodowej przy pracy specjalnej zawodowej uczniów. Uczniowie powinni m. i. zostać zbadani psychotechnicznie i na podstawie wyników tych badań otrzymać już w szkole przydział do pracy odpowiedniej dla nich również ze względów zdrowotnych.

D. Jaehner[3] opisuje ciekawe zjawiska z dziedziny marzeń na jawie, jakie obserwowała u swej 3½ letniej córeczki. Dziecko to przez długi okres czasu miało urojoną „siostrzyczkę z Berlina", o której często mówiło, z którą się bawiło w urojone zabawy i t. p. Ta urojona siostrzyczka, zależnie od sytuacji, posiadała wszystko to, czego dziecko nie miało, albo też, naodwrót, dziecko spychało na nią swoje winy. Autorka podaje szereg

---

[1] Dr. H. Hochholzer, Lehrling und Schrifttum, zesz. 7/8.

[2] Dr. Th. Fürst, Die moderne Arbeitshygiene in ihrer Beziehung zur Berufsschule, zesz. 7/8.

[3] Dr. Doris Jaehner, Die Phantasieschwester. Erlebnis eines Kindes von 3½ Jahren, zesz 7/8.

konkretnych, bardzo ciekawych przykładów i stara się wyjaśnić genezę tej urojonej postaci w umyśle dziecka. Przypadek ten jest tem ciekawszy, że dziecko owo ma dwoje młodszego rodzeństwa. Jednak, jak wykazały badania, te młodsze dzieci były w ujęciu i określeniu owej dziewczynki tylko „małemi dziećmi", a nie braciszkiem i siostrzyczką. Zewnętrzną pobudką do utworzenia urojonej postaci siostrzyczki były, zdaje się, opowiadania służącej o jej rodzeństwie, które bardzo kochała. Urojenie tego dziecka jest zatem urojeniem życzeniowem (Wunschphantasie).

Czytelnicy polscy znajdą szczegółowy opis takich zjawisk w książce Greena (Green, Psychanaliza w szkole, M. Arct). Powyższy wypadek jest jednak doskonałym, żywym przykładem tego zagadnienia [1].

Stefan Szuman.

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Polonista. Dwumiesięcznik. Czasopismo, poświęcone sprawom nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz zakładach kształcenia nauczycieli. Komitet Redakcyjny: *Włodzimierz Gałecki, Juljusz Saloni, dr. Władysław Szyszkowski, Józefa Żmichowska-Rytlowa.* Wydawca: Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska", Warszawa, Nowy Świat 23. Adres Redakcji: „Polonista", Warszawa, Leszno 73/V p.

Wacław M. Borzemski. Pamiętnik tajnych organizacyj niepodległościowych na terenie byłej Galicji w latach od roku 1880 do 1897. Lwów. Wyd. staraniem Komitetu Z. O. N. 1930. Str. 203.

Dr. Ignacy Wieniewski. Szkolnictwo polskie na obczyźnie (Odbitka z Oświaty i Wychowania). — Ministerstwo W. R. i O. P. — Warszawa. Skł. gł.: Książnica-Atlas T. N. S. W. 1930. Str. 35.

Leon Zieleniewski, Radca Biura Sejmu R. P. Ustawodawstwo językowe Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa. Skł. gł.: Dom Książki Polskiej. 1930. Str. 208.

Zygmunt Gąsiorowski, Kurator Okr. Szk. Poleskiego. Szkoła na Polesiu na tle stanu i potrzeb szkolnictwa Rzeczypospolitej. Brześć n/B. Nakł. Polskiej Rady Wojewódzkiej. 1930. Str. 69.

---

[1] Gdyby ktoś z czytelników miał sposobność dokładniej obserwować podobne zjawiska u dzieci, to proszę go o łaskawe przysłanie opisu pod moim adresem do Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie — Prof. Szuman.

Jerzy Karol Czerwiński. Szkoły wyższe w Polsce. Ustrój, organizacja studjów. Wyd. II uzup. — Wyd. Koła Prawników Studentów Un. Warsz. Nr. 3. — Warszawa. 1930. Str. 38.

Prof. Bartłomiej Groch. O szkolnictwie polskiem ze szczególnem uwzględnieniem wychowawstwa ks. Bronisława Markiewicza. Przyczynek do reformy szkolnictwa pod rozwagę Rządu. Przemyśl. Nakł. autora. 1930. Str. 92.

J. Joteyko. Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologji i potrzeb społecznych. Odczyt, wygłoszony w Towarzystwie Odrodzenia Moralnego im. Edwarda Abramowskiego, dnia 26 listopada 1926 r. Warszawa. Wyd. „Naszej Księgarni". 1930. Str. 54.

Ben B. Lindsey. Bunt młodzieży. Przeł. Helena Bołoz-Antoniewiczowa. Warszawa. Inst. Wyd. „Renaissance". (1930). Str. 356.

Michał Stefanowski. Samorząd uczniowski w praktyce. — Bibljoteczka „Wieku Szkolnego". — Warszawa. Tow. Wyd. „Bluszcz". Str. 64.

Ks. Stanisław Podoleński T. J. Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców. Wyd. II. Kraków. Wyd. Księży Jezuitów. 1930. Str. 408.

Ks. Michał Klepacz, prof. semin. duch. Duchowieństwo wobec nowoczesnych prądów w szkole polskiej. Kielce. 1930. Str. 179.

Henryk Bergson. Materja i pamięć. Studjum nad stosunkiem ciała do ducha. Wyd. 10. Przeł. Karolina Bobrowska. Warszawa. Wyd. Kasy im. Mianowskiego. 1930. Str. 227.

Dr. Ludwik Chmaj, doc. Un. Jag. Teorja pedagogiczna psychologji indywidualnej (Rzecz o Alfredzie Adlerze). (Odbitka z Ruchu Pedagogicznego). Kraków. Skł. gł.: Gebethner i Wolff. Str. 48.

Dr. Franciszka Baumgarten, doc. un. w Bernie. Badania uzdolnień zawodowych. Przeł. Juljusz Saloni. — Bibljoteka Psychotechniczna. Nr. 2. — Warszawa. Nakł. Pol. Tow. Psychotechnicznego. 1930. Str. IV + 288.

Dr. Konstanty Sobolski. Z badań nad nauczycielstwem szkół powszechnych. Ujęcie wyników rozwiązań pięciu testów zapomocą metody podobieństwa. Kraków. Nakł. autora. 1930. Str. 35 + 4 tabl.

Piotr Macewicz. O niektórych metodach badania t. zw. miary wzrostowej (Odbitka z Kwartalnika Psychologicznego). Poznań. Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne. 1930. Str. 47.

Dr. Otton Nikodym, Doc. Un. Jag. Dydaktyka matematyki czystej w zakresie gimnazjum wyższego. I. Liczby natural-

ne. — Bibljoteka Pedagogiczno-Dydaktyczna pod red. prof. dr. Z. Mysłakowskiego. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1930. Str. 359.

Program nauki rachunków z geometrją w szkołach powszechnych siedmioklasowych na rok szkolny 1930/31. — Wydanie nieurzędowe z upoważnienia Min. W. R. i O. P. — Wydawnictwo czasopisma „Parametr". Warszawa — Poznań. Nakł. Księgarni św. Wojciecha. 1930. Str. 15 + Sprostowanie.

Stanisław Grzepski. Geometria To iest, Miernicka Nauka, po Polsku krótko napisana z Graeckich y z Łacińskich ksiąg. Rok 1566. Wyd. III. Warszawa. Wyd. Przeglądu Mierniczego. Str. 64. (Facsimile).

Jadwiga Wierzbińska. Nauka śpiewu w szkole powszechnej. Wskazówki metodyczne na pierwszy rok nauczania. Wyd. II rozszerzone. — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 1. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1930. Str. 68.

Ludwika Dobrzyńska-Rybicka i *Helena Witkowska.* Obywatelstwo jako podstawa życia zbiorowego w odrodzonej Polsce. Nakł. Wojew. Instytutu Wydawniczego w Poznaniu. 1931. Str. 90. (Zob. sprawozdanie dra J. Chałasińskiego, str. 895).

W stuletnią rocznicę Powstania Listopadowego. Materjał do obchodu w szkole. Pogadanki, wiersze, pieśni, utwory sceniczne zebrały *Z. Roguska* i *R. Korupczyńska.* Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". Str. 104.

Prawidła gier drużynowych: Zeszyt I: Kwadrant (str. 20). — Zeszyt II: Palant (str. 28). — Zeszyt III: Siatkówka (str. 18). — Zeszyt IV: Koszykówka (str. 35). — Zeszyt V: Szczypiorniak (str. 23). — Zeszyt VI: Jordanka (Hazena) (str. 21). — Opracował *Zygmunt Wyrobek.* — Ministerstwo W. R. i O. P. — Skł. gł.: Adm. miesięcznika „Wychowanie Fizyczne", Poznań, Park Wilsona. 1930.

Bibljoteka Eugeniczna Pol. T-wa Eugenicznego: *Doc. dr. Jan Mydlarski,* Z zagadnień konstytucjonalizmu (str. 25). — *Dr. med. L. Wernic,* Eugenika a stosunek jej do higjeny szkolnej (str. 19). — *Dr. Zofja Daszyńska-Golińska,* Widmo Malthusa po wojnie światowej (str. 17). — *Prof. dr. M. Skalińska,* Materjalne podstawy zjawisk dziedziczności (str. 26). — *Prof. dr. M. Michałowicz,* Psychika wieku niemowlęcego i wczesnego dzieciństwa (str. 23). — *Prof. Zygmunt Szymanowski,* O zawodzie weterynarza (str. 15). — *Prof. Tadeusz Marczewski,* O zawodzie artysty plastyka (str. 12) [1]. — Warszawa. Składy gł.: Pol. T-wo

[1] W cyklu „O wyborze zawodu i wychowaniu", do którego należą dwie ostatnie broszury, ukazało się już poprzednio kilkanaście podobnych monografij, poświęconych różnym zawodom.

Eugeniczne, Nowy Świat 1. — Instytut Wyd. „Bibljoteka Polska", Nowy Świat 23/25. 1930.

Polski Związek Przeciwgruźliczy (Warszawa, ul. Chocimska 24) zawiadamia, że wydaje polskie tablice poglądowe z zakresu walki z gruźlicą, ujęte w następujące serje:

Serja I: Źródła i drogi zakażenia gruźlicą.
Serja II: Czynniki sprzyjające szerzeniu się gruźlicy.
Serja III: Sposoby zapobiegania.
Serja IV: Patologja gruźlicy.
Serja V: Leczenie gruźlicy.
Serja VI: Statystyka gruźlicy.

Każda serja liczyć będzie kilka tablic, ogólna zaś liczba tablic wyniesie około 18 sztuk.

Tablice są wielobarwne i każda obejmuje od kilku do kilkunastu ilustracyj oraz tekst.

Tablice wychodzić będą z pod prasy w odstępach około trzytygodniowych.

Wyszły już z druku następujące tablice:

z serji I: 1. Zarazek gruźlicy, jego postać, wykrywanie i hodowla.
2. Człowiek chory na gruźlicę jest najczęstszem źródłem zakażenia.
3. Krowa chora na gruźlicę jest groźnem źródłem zakażenia.

z serji III: 1. Zasady higjeny osobistej życia codziennego, z wierszykami Or-Ot'a.

Wkrótce ukaże się część tablic:

z serji II: 1. Czynniki sprzyjające szerzeniu się gruźlicy (niedostateczne odżywianie, złe warunki pracy, złe warunki mieszkaniowe, alkoholizm).

z serji III: 1. Zapobieganie gruźlicy wśród dzieci. Tablica ilustruje zagadnienie ochrony dziecka przed gruźlicą przez szczepienia ochronne (szczepionka B. C. G.) i umieszczanie w zakładach zapobiegawczo-leczniczych.

z serji IV: 1. Narządy i drogi oddechowe człowieka. Tablica wielobarwna obrazuje narządy i drogi oddechowe człowieka zdrowego i objaśnia mechanizm oddychania i krążenia krwi.

KRONIKA

JEDENASTE POSIEDZENIE STAŁEJ KOMISJI MIĘDZYDEPARTAMENTOWEJ

Jedenaste posiedzenie Stałej Komisji Międzydepartamentowej odbyło się we środę, 8 października b. r. pod przewodnictwem P. Ministra W. R. i O. P., dra Sławomira Czerwińskiego. Przedmiotem obrad było zagadnienie współpracy departamentów: szkolnictwa zawodowego i ogólnokształcącego, rozważane na podstawie referatu radcy ministerjalnego, inż. L. Chrzczonowicza. Tezy referatu określały: 1) cel kształcenia zawodowego, który nie ogranicza się tylko do strony utylitarnej, lecz w zawodowości uwzględnia także czynniki wychowawcze, społeczne, państwowe i ogólnoludzkie; 2) warunki stawiane kierownictwu szkół zawodowych, jak wogóle czynnikom kierującym sprawami szkolnictwa zawodowego, które posiadać winny obok dokładnej znajomości zawodu, techniki, rzemiosła, przemysłu — wiedzę pedagogiczną ogólną i zawodową.

W związku z powyższemi tezami referent podkreślił postulaty następujące: 1) ścisła łączność szkolnictwa zawodowego z ogólnokształcącem na terenie Ministerstwa W. R. i O. P., 2) konieczność współpracy w dziedzinie programowej, 3) wzajemne wizytacje szkół przez wizytatorów szkolnictwa jednego i drugiego typu.

W dyskusji podniesiono możliwości i trudności realizacji wysuniętych postulatów, podkreślono wybitne znaczenie ścisłej współpracy szkolnictwa obu typów, zwłaszcza w zakresie programów szkolnych.

TRZECI PAŃSTWOWY KURS DLA INSPEKTORÓW SZKOLNYCH

Dnia 13 października b. r. rozpoczął się trzeci państwowy kurs dla inspektorów szkolnych[1]. Podobnie, jak i na dwu kursach poprzednich, wykłady i zwiedzania są ujęte w cztery cykle, z których pierwszy dotyczy organizacji szkolnictwa, drugi — stosunku inspektora do nauczyciela, trzeci — zagadnień programowo-wychowawczych, czwarty — opieki pozaszkolnej nad dzieckiem i oświaty dorosłych. W programie przewidziana jest pięciodniowa wycieczka do Wilna.

---

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, R. I/1929, str. 566 i nast.

Uczestnicy kursu w liczbie 30 są czynnymi inspektorami szkolnymi z różnych Okręgów Szkolnych. Z Okręgu Szkolnego Warszawskiego jest 4 inspektorów, Lwowskiego — 5, Krakowskiego — 4, Wileńskiego — 3, Łódzkiego — 2, Wołyńskiego — 2, Poznańskiego — 3, Lubelskiego — 2, Pomorskiego — 2, Śląskiego — 2 i Poleskiego — 1.

Kurs trwać będzie do 29 listopada 1930 r.

Kierownikiem kursu jest, jak poprzednio, dr. Marjan Grotowski.

POLSCY NAUCZYCIELE SZKÓŁ POWSZECHNYCH WE FRANCJI I BELGJI

W celu ułatwienia zdobycia kwalifikacyj licznym nauczycielom, pracującym w polskich szkołach powszechnych we Francji i Belgji, Ministerstwo W. R. i O. P. zarządzeniem z dnia 19 września 1930 r. Nr. II. 9457/30 ustanowiło Państwową Komisję Egzaminacyjną w Paryżu dla przeprowadzenia egzaminu praktycznego na podstawie przepisów z dnia 14 grudnia 1928 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1929, Nr. 1, poz. 3).

PAŃSTWOWY INSTYTUT NAUCZYCIELSKI

Na podstawie rozporządzenia P. Ministra W. R. i O. P. z dnia 4 lipca 1930 r. został wznowiony dwuletni Państwowy Instytut Nauczycielski w Warszawie. Instytut ten ma za zadanie kształcenie czynnych nauczycieli szkół powszechnych dla celów szkolnictwa powszechnego w kierunku pogłębienia ich studjów, a co za tem idzie lepszego przygotowania ich do pracy nauczycielskiej oraz wytworzenia pewnej elity, która przyczyniłaby się do podniesienia poziomu nauczycieli danego środowiska.

Założenia te Instytut zamierza osiągnąć przez 1) tworzenie warunków, umożliwiających głębsze wniknięcie w życie i zrozumienie potrzeby budowy swojego życia duchowego; 2) zrozumienie roli szkoły, jako instytucji, stanowiącej nierozerwalną całość z całokształtem życia społecznego w oparciu o jego najszersze podstawy; 3) przygotowanie do dalszej pracy samokształceniowej; 4) pogłębienie wiedzy ogólnej i zawodowej.

Założeniem metody pracy Instytutu Nauczycielskiego będzie: 1) kierowanie studjami słuchaczy przez przeniesienie punktu ciężkości podawania wiedzy gotowej w wykładach na prace seminaryjne i samodzielne dochodzenia słuchaczy; 2) ułatwianie tej pracy samodzielnej przez tworzenie odpowiednich warunków pracy. — W myśl powyższego praca w Instytucie będzie polegała na praktyce, wycieczkach, seminarjach, konwersatorjach i wykładach. Praktyka obejmie szkoły i zakłady oraz instytucje opieki nad dzieckiem w wieku szkolnym i pozaszkolnym (instytucje sanitarno-higjeniczne, rozrywkowe i oświatowe).

Wycieczki związane będą z pracami w dziedzinie pedagogiki, higjeny, opieki społecznej, zagadnień z ekonomji i socjologji, sztuki.

Program przewiduje, między innemi, prace w dziedzinie pedagogiki, wychowania fizycznego, psychologji, opieki społecznej, dziejów kultury, filozofji i sztuki. Prócz tego będą się odbywały luźne odczyty i cykle wykładów poświęconych wybranym zagadnieniom z różnych dziedzin życia.

W bieżącym roku szkolnym Instytut przyjął na studja 38 osób (31 mężczyzn i 7 kobiet), kierowników i nauczycieli szkół powszechnych i szkół ćwiczeń przy seminarjach nauczycielskich.

Dyrektorem Instytutu jest dr. Marja Grzegorzewska. Instytut mieści się przy ul. Szopena Nr. 16. *M. G.*

V POWSZECHNY ZJAZD HISTORYKÓW POLSKICH

W związku z setną rocznicą Powstania Listopadowego Stała Delegacja Zjazdów Historyków Polskich wraz z Zarządem Głównym Pol. T-wa Historycznego organizuje w Warszawie Powszechny V-ty Zjazd Historyków Polskich w dniach od 28 listopada do 4 grudnia b. r.

Zjazd ten obejmie w czterech sekcjach całokształt zagadnień historycznych ze szczególnem uwzględnieniem epoki porozbiorowej i dziejów Litwy z okazji rocznicy Witoldowej. Osobna sekcja poświęcona będzie zagadnieniom nauczania historji.

Zawiadamiając o powyższym Zjeździe Kuratorja okólnikiem Nr. II. 22439/30 z dnia 23 października 1930 r., Pan Minister poleca podać tę wiadomość Dyrekcjom szkół średnich ogólnokształcących, zakładów kształcenia nauczycieli oraz szkół zawodowych i upoważnić je do udzielania nauczycielom historji, pragnącym wziąć udział w Zjeździe, urlopów na czas od 28 listopada do 5 grudnia 1930 r. włącznie.

ODCZYTY RADJOWE O POLSCE

Konsulat Rzeczypospolitej Polskiej w Morawskiej Ostrawie uzyskał w miejscowej stacji nadawczej zezwolenie na wygłaszanie raz w miesiącu odczytów i słuchowisk o Polsce.

Program słuchowisk obejmuje narazie następujące tematy: 1) Polska jako teren turystyczny, 2) Gdańsk a konkurencja portów niemieckich, 3) Gdynia jako jedyny port słowiański na północy, 4) Kwartet: polskie pieśni ludowe, 5) Odzyskanie przez Polskę Górnego Śląska, 6) Polacy zagranicą, 7) Pisarz-obywatel (o Stefanie Żeromskim), 8) Dziesięć lat odbudowy Polski, 9) Produkcja węgla kamiennego w Polsce, 10) Rozwój przemysłu w zagłębiu ostrawsko-karwińskiem.

Odczyty wygłaszać mają urzędnicy miejscowej placówki polskiej.

Akcja ta, godna naśladowania, powinna przyczynić się skutecznie do propagandy polskiej zagranicą.

MIĘDZYNARODOWY KONGRES NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH W BRUKSELI

Organizacja powyższego kongresu, który odbył się w czasie od 16 do 26 lipca 1930 r., spoczywała w rękach Sekretarjatu Generalnego B. I. E. S. (Bureau International d'Enseignement Secondaire), do którego to Biura należą federacje i związki nauczycielskie narodowe.

Ze związków nauczycielskich polskich do Biura należy jedynie Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (T. N. S. W.), którego delegaci brali bardzo czynny udział w obradach XII kongresu.

Z ramienia Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na kongres delegowany był wizytator Jan Hellmann.

W związku z uroczystościami 100-ej rocznicy odzyskania niepodległości Belgji kongres B. I. E. S. w bieżącym roku był wyjątkowo liczny i — jeżeli można go tak określić — uroczysty.

Obrady plenum i komisyj odbywały się w Brukseli, znaczną jednak część czasu poświęconego na kongres obrócono na zbiorowe zwiedzenie wystaw międzynarodowych w Liège i Antwerpji oraz zbiorowe zwiedzanie szkół i zakładów zarówno w Liège i Antwerpji, jak i w Namur, Bruges, Ostendzie i Gandawie.

Tematem głównym obrad było: „Przeciążenie pracą uczniów szkół średnich ogólnokształcących". Pozatem kongres poruszył również zagadnienia:

1) organizacji materjalnej szkół średnich z punktu widzenia dydaktycznego, estetycznego i higjenicznego;

2) stosunku B. I. E. S. do Ligi Narodów;

3) stosunku B. I. E. S. do Czerwonego Krzyża Młodzieży;

4) stosunku B. I. E. S. do pokrewnych międzynarodowych federacyj nauczycieli (World Federation of Education Associations oraz Federation Internationale des Associations d'Instituteurs);

5) sprawę zmian statutu B. I. E. S.

Co dotyczy głównego zagadnienia obrad (przeciążenia pracą uczniów), kongres powziął następujące rezolucje:

Zważywszy:

1) że szkolnictwo średnie jest zasadniczo, i powinno zostać, ogólnokształcącem;

2) że byłoby godnem pożałowania obniżenie jego obecnego poziomu;

3) że zachodzi uzasadniona obawa, iż wskutek ogólnego obniżenia poziomu życia umysłowego, wywołanego wojną i stosunkami powojennemi, pewna część młodzieży jest mało skłonna do wysiłku;

4) że warunki ekonomiczne i społeczne w rodzinie, jak również warunki uposażenia materjalnego w wielu szkołach stwarzają znaczne prze-

szkody w pracy uczniów i że trzeba troszczyć się bezustannie o zdrowie wszystkich uczniów;

5) że przeładowanie programów szkolnych i ich niestałość, zbyt wielka liczba uczniów w klasie, wadliwa organizacja pedagogiczna pracy szkolnej, metody pasywne nauczania, wymagania egzaminowe przy przyjmowaniu do szkół wyższych (tam, gdzie one istnieją i są wygórowane) — prowadzą nieuchronnie do przeciążenia;

6) że zbyt wczesna specjalizacja jest niepożądana —

Kongres wyraża życzenie:

1) aby szkolnictwo powszechne (jak to ma miejsce w niektórych krajach) dostarczało szkołom średnim tylko uczniów poważnie przygotowanych — zwłaszcza w języku ojczystym i rachunkach;

2) aby zatrzymywano w szkołach średnich tylko uczniów zdolnych do postępów w danym zakresie;

3) aby wpajano w młodzież przekonanie, że tylko praca pozwoli jej osiągnąć dojrzałość;

4) aby rządy zapewniły szkołom średnim najlepsze uposażenie materjalne i pomoc higjeniczno-lekarską dla młodzieży (tam, gdzie dotychczas nie istnieje);

5) aby znaleziono radę na przeładowanie programów szkolnych i ich niestałość, — aby liczba uczniów w klasie została racjonalnie zredukowana, — aby liczba programowych godzin pracy szkolnej została uregulowana w sposób pozwalający uczniom na pracę osobistą, — aby rozkłady godzin zostały pedagogicznie ułożone, — aby aktywność uczniów nie rozstrzelała się na nadmiar zajęć pozaszkolnych, często polecanych przez szkołę;

6) aby wychowawcy nie zapominali, że praca nauczania polega w istocie swej na rozwijaniu zdolności, co zkolei wymaga osiągnięcia dostatecznego poziomu wiadomości;

7) aby specjalizacja nie była przedwczesna.

Kongres sądzi jednak, że przy zastosowaniu powyższych uchwał należy brać pod uwagę wszystkie specjalne warunki i właściwości narodowe.

Wszystkie rezolucje kongresu podane są *in extenso* w numerze 29 Bulletin International B. I. E. S. Septembre 1930. *J. H.*

Z KONGRESU WYCHOWANIA RODZINNEGO W LEODJUM

Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego odbył się w Leodjum (Liège) w sierpniu b. r. Zgromadził on około 800 uczestników, wśród których byli przedstawiciele 40 państw oraz rozmaitych organizacyj rodzicielskich i nauczycielskich. Pierwszy dzień kongresu (3 sierpnia) poświęcony był pracom przygotowawczym, właściwa zaś praca rozpoczęła się dnia 4 sierpnia.

Kongres wychodził z następujących zasadniczych założeń: postęp spo-

łeczny zależy od harmonijnego rozwoju przyszłych pokoleń; wychowanie rodzinne jest czynnikiem decydującym o charakterze i typie młodzieży; obecni i przyszli rodzice powinni zdawać sobie sprawę ze swych obowiązków i odpowiedzialności za jakość i wartość przyszłych pokoleń.

W myśl tych założeń toczyła się praca w poszczególnych pięciu sekcjach, na jakie podzielili się obradujący. Wnioski wszystkich sekcyj zostały przedyskutowane na posiedzeniach poszczególnych grup i po uzgodnieniu zostały przyjęte przez ogólne zebranie bez dyskusji, wydrukowane i rozdane uczestnikom kongresu w Brukseli.

Sekcja pierwsza zajmowała się sprawą badania naukowego okresu dziecięctwa. Tu przewodniczył prof. dr. Decroly, który, otwierając posiedzenie sekcji, w gorących słowach wykazał obecnym, czem jest i czem winno być dziecko dla rodziców, szkoły, społeczeństwa i ludzkości. Dzięki umiejętnemu kierownictwu praca w sekcji szła żywo i wywoływała bardzo ożywioną dyskusję. W sekcji tej nie brałam stałego udziału, nie byłam też wtedy, kiedy podczas dyskusji została podana przez jednego z obecnych do prezydjum kartka fałszywie oświetlająca stosunki nauczyciela do ucznia w szkole polskiej. Autor kartki twierdził, że w Polsce do dzisiejszego dnia nauczyciele biją uczniów i przywiązują ich sznurami do ławek. P. Sobański — według relacji obecnych członków tej sekcji — w gorących słowach zaprzeczył temu i wykazał obecnym niskość i bezpodstawność takiego fałszywego twierdzenia. Był to zresztą jedyny przykry moment dla Polski, naogół bowiem referaty nasze oraz sprawozdania zostały przyjęte przychylnie, czego dowodem było powołanie p. Sobańskiego na pierwszego wiceprzewodniczącego (drugim został Francuz) Międzynarodowej Komisji Wychowania Rodzinnego.

We wnioskach sekcji pierwszej poruszono sprawy: metod nauczania, wychowania, psychologji i fizjologji wieku dziecięcego, przygotowania młodzieży do przyszłych obowiązków rodziców i wychowawców. Stwierdzono następnie, że wobec wzrastającej coraz bardziej liczby ludzi niezadowolonych z życia, wobec wzrostu przestępczości wśród dzieci i młodzieży — koniecznem staje się rozbudzenie poczucia odpowiedzialności za taki stan wśród rodziców i wychowawców. Dziś już nie wystarcza tylko dobra wola i intuicja rodziców i wychowawców — wychowawcy, a nadewszystko rodzice, powinni otrzymać gruntowne przygotowanie pedagogiczne. Stąd wypływa konieczność kształcenia i stałego dokształcania rodziców, wprowadzenia do programu wyższych klas szkoły powszechnej, szkoły średniej ogólnokształcącej i zawodowej oraz na wszystkich wydziałach uniwersytetów pedagogiki, jako przedmiotu obowiązkowego, tworzenia w większych ośrodkach poradni (klinik) medyczno-psycho-pedagogicznych. Na członków Międzynarodowej Komisji Wychowania Rodzinnego włożono obowiązek uświadomiania rodziców w sprawie nowych metod nauczania i wychowywania (zaznajamiania ich z nowemi kierunkami psychologji wycho-

wawczej). Temu celowi winna służyć prasa, zakładanie związków i stowarzyszeń rodzicielskich i t. p.

Sekcja druga zajmowała się zagadnieniami ogólnemi, dotyczącemi rodziny. Omawiano więc środki obrony interesów i praw rodziny, konieczność wychowania religijnego, sposoby podniesienia autorytetu rodzicielskiego, kształcenie woli i charakteru, technikę pracy umysłowej dziecka, organizację pracy gospodarstwa domowego, wreszcie dodatnie i ujemne wpływy wsi i miasta na wychowanie rodzinne. Uznano w dyskusji jednomyślnie, że dla zdobycia autorytetu winni rodzice stale dążyć naprzód, kształcić i wychowywać siebie, aby móc kształcić i wychowywać innych.

Pracę sekcji trzeciej stanowiło zagadnienie wychowania przedszkolnego. Podkreślono tutaj, że rozwój moralny dziecka zależy w wielkiej mierze od podstaw, wyniesionych z domu rodzinnego. Pierwsze wrażenia, pierwsze zabawy zostają często w świadomości na całe życie. O charakter tych wrażeń dbać powinno otoczenie dziecka.

Zasadniczem zagadnieniem, poruszonem w pracach sekcji czwartej, była należyta współpraca domu ze szkołą. Dla pogłębienia tej współpracy konieczne jest przedewszystkiem nawiązanie ścisłego kontaktu pomiędzy rodzicami i szkołą, przyczem rodzice powinni koniecznie uświadomić sobie obowiązek współdziałania z nauczycielem przy kształtowaniu duszy i umysłu ich dzieci. Należy dążyć do zreorganizowania szkolnictwa. Przeciążenie młodzieży (nadewszystko w szkołach średnich) deprymująco wpływa na rozwój charakterów i osobowości uczniów. Wreszcie winni rodzice uświadomić sobie łącznie z nauczycielstwem, że zadaniem szkoły jest wychować dzielnego bojownika o nowe jutro. Rodzice, nauczyciele, władze szkolne — winni pamiętać (jak to podkreślił delegat Persji), że wychowanie i wykształcenie dzieci naszych musi różnić się od wychowania, jakie myśmy sami otrzymali. Pamiętać musimy, że młodzież nasza przeznaczona jest dla innej epoki i dla innych celów.

Ze sprawozdań poszczególnych delegatów dało się wyczuć wyraźnie, że porozumienie między szkołą (powszechną i średnią) a domem rodzinnym wszędzie wchodzi na odpowiednie tory. Tylko uniwersytety nie chcą słyszeć głosów życia współczesnego, zamykając pracę na swych wydziałach w kręgu teorji.

Długą i bardzo ciekawą dyskusję wywołało zagadnienie wychowania młodzieży w wieku dojrzewania. Stwierdzono, że okres ten wymaga specjalnej opieki ze strony domu, nauczycielstwa i lekarzy. Rodzice winni należycie przygotować się do omawiania kwestyj drażliwych, związanych z zagadnieniami seksualnemi. Zasadniczym warunkiem powinna tu być dokładna znajomość psychiki młodzieży w tym okresie życia. Wobec tego, że $^{9}/_{10}$ ogółu młodzieży pozbawiona jest wpływu rodziny (młodzież robotnicza, wiejska i pracującej inteligencji), ciężar wychowania siłą konieczności przenosi się z domu rodzinnego na szkołę. Poza atmosferą pełną

zaufania i miłości, jaką winni nauczyciele otaczać młodzież, musi nauczyciel wejrzeć w życie organizacyj uczniowskich, często inicjować pracę w kołach młodzieży, porywając ją ku szlachetnej pracy i chroniąc przed brudami ulicy i występkiem.

Z opracowanej przez B. I. E. ankiety (na 400 zapytań w sprawie pedagogiki rodzinnej nadeszło 150 odpowiedzi) wynikło, że sprawa należytego przygotowania rodziców do spełnienia swych zadań najlepiej została rozwiązana w Ameryce. Krótkie zjazdy, konferencje, kursy wakacyjne dla matek i ojców, organizowane przeważnie przez związek kobiet z wyższem wykształceniem, przygotowują nowy zastęp rodziców, zdolnych do spełniania swych obowiązków wychowawczych.

Sprawę wdrożenia młodzieży do poszanowania cudzych przekonań i do panowania nad sobą podczas dyskusji uznano za podstawowe zagadnienie, które przyczyni się w znacznej mierze do zrealizowania dążeń Ligi Narodów, zabezpieczy pokój, szczęście i postęp ludzkości.

Sekcja piąta zajmowała się sprawą propagandy idei współpracy domu i szkoły, rejestracją stowarzyszeń rodzicielskich w poszczególnych państwach oraz sprawozdaniami z działalności tych stowarzyszeń. Referentka (Angielka) wykazała, że organizacje rodzicielskie na terenie Anglji są bardzo liczne i stosownie do zakresu swych zajęć i zamierzeń dzielą się na dwie grupy: pierwsza grupa ma na celu nadewszystko wychowanie moralne i intelektualne młodzieży; do niej należy dziewięć stowarzyszeń rodzicielskich i nauczycielskich; druga grupa, licząca dwanaście różnych związków, zajmuje się przedewszystkiem zagadnieniem fizycznego rozwoju młodzieży i podniesieniem sprawności fizycznej ludności Anglji.

Z poradniami pedagogicznemi w Niemczech zaznajomiło uczestników kongresu sprawozdanie nadesłane z Centralnego Instytutu Wychowania i Nauczania w Berlinie. Od czasu wojny istnieją na terenie Niemiec dwojakiego rodzaju poradnie: poradnie w sprawach pedagogiki leczniczej oraz poradnie w sprawach pedagogiki zwykłej. Do pierwszych należą poradnie psychopatologiczne i bezpłatne kliniki dla chorych nerwowo, do drugiej grupy zaliczają się psychologiczne konsultacje, udzielane rodzicom przez ciało nauczycielskie, oraz rady, dawane rodzicom przez organizacje pedagogiczne. Wielką rolę odgrywa współpraca tych poradni z opieką społeczną nad młodzieżą.

Ze sprawozdania p. Bzowskiego (referował p. Sobański) wynikało, że Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich ma olbrzymi wpływ na kształtowanie się naszego szkolnictwa i na opinję ogółu rodziców. Słabą stroną sprawozdania polskiego było zupełne pominięcie współpracy rodziny i szkoły w szkolnictwie powszechnem. Brak wyjaśnień, dotyczących naszych dozorów i opiek szkolnych staraliśmy się uzupełnić w prywatnych rozmowach.

Przyjęcie oficjalne u ministra spraw wewnętrznych i wycieczka do Laeken, gdzie delegaci byli przedstawieni królowi, zakończyły obrady kongresu.

Warszawa, 13 września 1930 r. *J. Michałowska.*

KONGRES KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W LEODJUM

W dniach od 1 do 5 sierpnia b. r. odbył się Międzynarodowy Kongres Kształcenia Zawodowego w Leodjum (Liège). W Kongresie wzięło udział 615 osób, reprezentujących 23 państwa. Polskę reprezentowała niżej podpisana i p. Wizytator A. Romanowski. Obrady rozwijały się dokoła czterech podstawowych zagadnień, a mianowicie:

1) organizacji kształcenia zawodowego w związku z wyborem zawodu i psychotechniką;

2) udziału państwa w organizacji i rozwoju kształcenia zawodowego;

3) udziału sfer gospodarczych w organizacji i rozwoju kształcenia zawodowego;

4) przygotowania personelu nauczycielskiego do szkół zawodowych.

Na ostanim punkcie porządku dziennego było sprawozdanie ze stanu szkolnictwa zawodowego w poszczególnych państwach i projekt utworzenia Międzynarodowego Biura Kształcenia Zawodowego.

Przewodniczącym zjazdu był deputowany H. Debarsy, generalnym referentem E. Davio, dyrektor szkolnictwa zawodowego miasta Leodjum.

Kongres był zorganizowany doskonale. Nadesłane referaty zostały zawczasu wydrukowane i rozesłane uczestnikom Kongresu na miesiąc przed rozpoczęciem obrad.

Po krótkiem i rzeczowem przemówieniu przewodniczącego Zjazdu i powierzeniu przewodnictwa w czterech poszczególnych sekcjach przedstawicielom Anglji, Francji, Holandji i Polski przystąpiono do obrad już bez wygłaszania referatów. Najwięcej zainteresowania obudził punkt pierwszy, t. j. stosunek szkolnictwa zawodowego do poradnictwa i psychotechniki.

Na wniosek G. Cabanieu, dyrektora kształcenia zawodowego w Zakładach Przemysłowych w Montluçon we Francji, uchwalono dążyć do organizowania specjalnych szkół rocznych lub dwuletnich, t. zw. „Ecoles de préaprentissage", będących niejako pomostem między szkołą ogólnokształcącą a zawodową. W szkołach tego typu młodzież, zapoznając się kolejno z różnemi technikami pracy zawodowej, ma możność zorjentowania się we własnych zamiłowaniach, a jednocześnie, obserwowana stale przy pracy przez specjalistów, otrzymuje najwięcej rzeczowe wskazówki w sprawie wyboru zawodu.

Na wniosek p. Hiernaut, dyrektora Uniwersytetu Pracy w Charleroi, postanowiono przystąpić do przeprowadzenia ankiety w przemyśle w celu ustalenia cech charakteryzujących najlepszych pracowników, a także starać się o rozwój poradni zawodowych, które opierałyby się na psychotechnice i badaniu potrzeb gospodarczych państwa.

Po dyskusji nad udziałem państwa i sfer gospodarczych w organizacji kształcenia zawodowego wyrażono życzenie, ażeby szkolnictwo zawodowe, tak dzienne jak i uzupełniające wieczorne, zostało zorganizowane w ten

sposób, by dawało jednostkom zdolniejszym możność dalszego kształcenia się i zdobywania wyższych stanowisk. W związku z tem żądano, ażeby programy szkół zawodowych uwzględniały w większym niż dotychczas stopniu wykształcenie ogólne. Ten sam temat poruszany był w obradach nad przygotowaniem personelu nauczycielskiego. Wszyscy bez wyjątku mówcy podkreślali, że szkoła zawodowa nie może ograniczać swej działalności do dania swym wychowankom pewnej sumy wiadomości technicznych, lecz winna dbać o rozwój moralny i intelektualny warstw pracujących. Prócz tego stawiano żądanie, ażeby personel nauczycielski i instruktorski tych szkół otrzymywał odpowiednie przygotowanie pedagogiczne.

Na zakończenie po doskonałym referacie prof. Hiernaut uchwalono przystąpić do organizacji Międzynarodowego Biura Kształcenia Zawodowego. Zdaniem wnioskodawcy, powinno ono być sekcją autonomiczną Międzynarodowego Instytutu Współpracy Intelektualnej i utrzymywać jednocześnie ścisły kontakt z Międzynarodowym Instytutem Pracy.

Marja Zaborowska,
nacz. wydz. kszt. kob.

KONGRES WYCHOWANIA MORALNEGO W PARYŻU

W dniach 23—27 września 1930 r. obradował w Paryżu Piąty Kongres Wychowania Moralnego, według programu ogłoszonego w numerze 6 Oświaty i Wychowania. Przedstawicielem urzędowym Polski na kongresie był p. Stefan Borucki, Naczelny Instruktor Oświatowy przy Ambasadzie Polskiej w Paryżu. Na kongresie licznie byli reprezentowani Polacy, którzy nietylko brali udział w dyskusji, lecz także byli wybrani do prezydjum na kilku posiedzeniach; tak wiz. Jadwiga Michałowska była wiceprzewodniczącą na posiedzeniu przedpołudniowem w dniu 24 września, instr. Stefan Borucki przewodniczył na posiedzeniu popołudniowem w dniu 25 września, gdzie również wiceprzewodniczącym był przedstawiciel Polski prof. Bogdan Nawroczyński, wreszcie prof. Wincenty Lutosławski był wiceprzewodniczącym na posiedzeniu przedpołudniowem w dniu 26 września. Nadto w dyskusji zabierali głos: prof. Lutosławski (kilkakrotnie), prof. W. M. Kozłowski, H. Radlińska, p. Borowska (w zastępstwie Tadeusza Hilarowicza).

Bliższe sprawozdanie z kongresu zamieścimy w następnym numerze.

ZJAZD UNIJ INTELEKTUALNYCH W KRAKOWIE

W dn. 23—25 października b. r. obradował w Krakowie VII Zjazd Federacji Międzynarodowej Unij Intelektualnych. Założona w 1922 r. w Wiedniu z inicjatywy księcia Karola de Rohan, Federacja stawia sobie za zadanie nawiązanie stosunków intelektualnych pomiędzy różnemi krajami

w celu wymiany idej, kontaktu osobistego członków niezależnie od ich narodowości, wyznania, poglądów politycznych, i stworzenia w ten sposób atmosfery umysłowej, sprzyjającej wzajemnemu poznaniu się i zrozumieniu, a przez to utrzymaniu i pogłębieniu ducha kultury europejskiej. Do celu tego zdąża Federacja przez pracę w łonie grup narodowych i coroczne zjazdy międzynarodowe. Federacja liczy obecnie 14 sekcyj narodowych. Z dotychczasowych zjazdów trzy pierwsze (w Paryżu, Medjolanie i Wiedniu) były poświęcone głównie sprawom organizacyjnym, następne miały za przedmiot omówienie pewnych aktualnych zagadnień, nurtujących w społeczeństwie intelektualnem. Tak więc, zjazd w Heidelbergu (1927) dyskutował nad sprawą „Roli historji w świadomości narodów", zjazd w Pradze (1928) omawiał „Elementy cywilizacji współczesnej", zjazd w Barcelonie (1929) — „Zagadnienie społeczne popularyzacji kultury". Wyznaczony na rok bieżący zjazd w Krakowie postawił pod rozważanie „Podstawowe stanowiska umysłowe".

Przewodniczył zjazdowi i otworzył pierwsze posiedzenie dr. Aleksander Skrzyński, b. Minister. Rząd Polski reprezentował Wiceminister Spraw Zagranicznych dr. Alfred Wysocki, Ministra W. R. i O. P. — Dyrektor Departamentu Franciszek Potocki. Na zjeździe byli obecni liczni cudzoziemcy z twórcą Federacji i jej sekretarzem generalnym ks. de Rohan na czele. Po przemówieniach powitalnych i oficjalnych rozpoczęły się trzydniowe obrady, rozłożone w ten sposób, że przedpołudniem były wygłaszane dwa korelatywne referaty, a popołudniu odbywała się nad niemi dyskusja. Posiedzenia odbywały się w auli Uniwersytetu Jagiellońskiego i w sali posiedzeń Polskiej Akademji Umiejętności.

Tematy obrad były następujące: dnia 23 — „Wiara" (ref. K. H. Rostworowski z Krakowa), „Zmysł krytyczny" (ref. Ramon Fernandez z Paryża); dnia 24 — „Zmysł naukowy" (ref. prof. Kurt Riezler z Frankfurtu), „Zmysł artystyczny" (ref. Ottokar Spaniel z Pragi Czeskiej); dnia 25 — „O źródle prawd metafizycznych" (ref. Leon Szestow z Paryża), „Zmysł czynu" (ref. Luigi Valli z Rzymu).

Referaty wywołały ożywioną dyskusję, w której brali udział liczni mówcy. W czasie zjazdu i po zjeździe goście zwiedzali Kraków (niektórzy i inne miasta Polski).

Zjazd przyczynił się nietylko do nawiązania ściślejszego kontaktu kulturalnego i osobistego przodujących w Europie umysłów, lecz również do zaznajomienia Zachodu z Polską i jej dorobkiem naukowym i artystycznym.

STOWARZYSZENIA RODZICIELSKIE PRZY SZKOŁACH W CZECHOSŁOWACJI

Czeskosłowackie ministerstwo szkolnictwa wydało dnia 19 maja 1930 r. rozporządzenie, w którem poleca organizowanie stowarzyszeń rodzicielskich

przy szkołach powszechnych, średnich i zakładach kształcenia nauczycieli. W rozporządzeniu powiedziano:

„Według dotychczasowych doświadczeń dobrze zorganizowane współdziałanie między rodziną a szkołą daje dodatnie wyniki. Przez nawiązanie stosunków osobistych wytwarza się zrozumienie się wzajemne między temi dwoma czynnikami wychowania, podnosi się poziom wychowania rodzinnego, wzmacnia się i wypełnia działalność szkoły oraz wytwarza się opinja publiczna przychylna dla potrzeb szkoły.

Przyrodzonem zadaniem rodziców jest, ażeby współdziałali także ze szkolnem wychowaniem swych dzieci i ażeby ewentualnie w środowisku szkolnem obejmowali funkcje, któreby przynosiły korzyść dzieciom. Nauczyciele, spotykając się z rodzicami regularnie, nabędą dokładniejszego przedstawienia o domowem życiu swych uczniów i mogą udzielać środowisku rodzinnemu tem bardziej wyczerpujących i lepszych wiadomości o podstawowych kwestjach wychowawczych.

Dlatego poleca się, ażeby przy szkołach były zorganizowane stowarzyszenia rodzicielskie, albo też tam, gdzie to jest utrudnione wobec małej liczby rodziców, względnie ich odpowiedzialnych zastępców, ażeby się odbywały w szkole przynajmniej regularne narady i konferencje z nimi.

Zadaniem stowarzyszenia rodzicielskiego jest:

a) dopomaganie szkole do wytworzenia zdrowej społeczności rodziców, nauczycieli i uczniów;

b) naradzanie się z nauczycielami w kwestjach wychowania rodzinnego i społecznego i urządzanie dla rodziców odczytów, pogadanek, wystaw i t. p.;

c) organizowanie i utrzymywanie dla młodzieży urządzeń pomocniczych (dożywianie, dostarczanie odzieży, rozdawanie pomocy szkolnych i i.), społeczno-higjenicznych i rozrywkowych (schroniska, domy wypoczynkowe, kolonje wakacyjne i wycieczki), dopomaganie szkole w sprawach pomieszczenia i administracji szkoły, warsztatów, kuchni, czytelń uczniowskich, w sprawach regularnego uczęszczania do szkoły, zapewnienia miejsc, dowożenia dzieci i t. d.

Stowarzyszenie rodzicielskie spełniać będzie swoją czynność pomocniczą w porozumieniu z instytucjami miejscowemi, o ile te spełniają przy danej szkole czynność podobną.

Stowarzyszenie rodzicielskie organizuje się zawsze dla jednej szkoły. Mogą być przy niem organizowane także specjalne sekcje, komisje i t. d.; z reguły jednak w ramach jego łączą się oddzielnie rodzice uczniów poszczególnych klas szkolnych. Na obradach zrzeszenia klasowego bywa w miarę potrzeby obecny wychowawca klasy jako doradca.

Stowarzyszenie rodzicielskie odbywa zebrania w budynku danej szkoły, gdzie zarząd szkoły (kierownik szkoły) w porozumieniu z utrzymującym szkołę oraz miejscowym organem władzy szkolnej wskaże mu odpowiedni

lokal, o ile możności do tych potrzeb przystosowany, do bezpłatnego użytkowania (w to wchodzi także oświetlenie, opał i obsługa).

Zwyczajnymi członkami stowarzyszenia rodzicielskiego są rodzice uczniów danej szkoły albo odpowiedzialni opiekunowie uczniów. Poza tem mogą zostać nadzwyczajnymi członkami (bez prawa wyboru) inni przyjaciele szkoły. Nauczyciele, o ile nie są członkami wydziału, mogą uczestniczyć w zebraniach z głosem doradczym, jak również lekarz szkolny, zaproszony specjalista od spraw społecznych i zdrowotnych, a w pewnych wypadkach także inni rzeczoznawcy.

Stowarzyszenie rodzicielskie konstytuuje się staraniem zarządu (kierownictwa) szkoły najpóźniej na trzeci tydzień po rozpoczęciu roku szkolnego. Wybiera z pośród siebie na rok wydział rodzicielski, złożony, stosownie do liczby uczniów, najmniej z 5 osób, a najwyżej z 15 osób. Kierownik szkoły zasiada w wydziale jako wirylista, wraz z nim trzecia część miejsc w wydziale przypada nauczycielom danej szkoły.

Zadaniem wydziału rodzicielskiego jest kierowanie regularną działalnością stowarzyszenia, dbanie o środki finansowe, zwoływanie przynajmniej raz na dwa miesiące plenarnych zebrań rodzicielskich, przygotowywanie wniosków na nie, tematów do dyskusji i t. d.

W stosunku do grona nauczycielskiego danej szkoły stowarzyszenie rodzicielskie jest ciałem doradczem i pomocniczem i nie miesza się do wewnętrznych spraw szkoły, dba w porozumieniu z zarządem (kierownictwem) szkoły o to, ażeby w stowarzyszeniu rodzicielskiem rozwijała się zdrowa samopomoc rodziców i ażeby liczba obecnych na zebraniach nie spadała poniżej odpowiedniej miary. Obowiązkiem szkoły jest umożliwić rodzicom kilka razy do roku, z reguły w dni i godziny zgóry ustanowione, dostęp na lekcje. Również pożądana jest obecność rodziców na uroczystościach szkolnych oraz społecznych przedsięwzięciach uczniowskich.

Zaleca się, ażeby przy wyborze członków miejscowych organów zarządu szkolnego uwzględniano osoby, które się wyróżniły dodatnio w działalności stowarzyszeń uczniowskich.

Organy nadzorcze szkolnictwa będą sprawdzały przy inspekcji także stan działalności stowarzyszeń rodzicielskich przy szkole i składały o tem sprawozdania". *Em. Lippert.*

LOTERJA LIGI MORSKIEJ I RZECZNEJ

Ministerstwo W. R. i O. P. wydało okólnik do Kuratorów Okręgów Szkolnych (Nr. I Prez. 6164/30, z dnia 20 września 1930 r.), w którym upoważnia Kuratorów do zwrócenia uwagi nauczycielstwu i młodzieży szkolnej na loterję, organizowaną przez Ligę Morską i Rzeczną dla uzyskania funduszów na prowadzenie przedsięwziętej przez Ligę akcji, która ma na celu przeciwstawienie wzmożonej propagandzie antypolskiej Niemiec

i dążeniom do rewizji granic i odebrania Polsce Pomorza skonsolidowanej woli całego społeczeństwa polskiego. Pierwsza emisja loterji zawierać będzie miljon losów po 2 zł., przyczem fanty, w ilości 50.000 sztuk, przedstawiają wartość 400.000 zł. Przedsięwzięcie to zasługuje bezwzględnie na poparcie.
